



**I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS**

**FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA  
EM ÉPOCA DE MULTILETRAMENTOS**

**ANAIS: I SEMPLETRAS**

ISBN: 978-85-237-1464-2



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## ORGANIZAÇÃO:

Rose Maria Leite de Oliveira  
Maria Nazareth de Lima Arrais  
Laurênia Souto Sales  
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti  
Maria de Fátima de Souza Aquino  
Maria Suely da Costa

## ANAIS

### I SEMPLETRAS: Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras

Formação do professor de Língua Portuguesa  
em época de multiletramentos

**EDITORA UFPB**  
**João Pessoa**  
**2019**



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**Reitora**  
Vice-Reitor

**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA**

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ  
BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



**Diretora**  
Supervisão de Administração  
Supervisão de Editoração  
Supervisão de Produção

**EDITORA UFPB**

IZABEL FRANÇA DE LIMA  
GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE  
ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR  
JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

## **COMISSÃO ORGANIZADORA**

Rose Maria Leite de Oliveira (UFPG – Presidente)  
Maria Nazareth de Lima Arrais (UFPG)  
Laurênia Souto Sales (UFPB)  
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)  
Maria de Fátima de Souza Aquino (UEPB)  
Maria Suely da Costa (UEPB)

## **COMISSÃO DE DIVULGAÇÃO E EDITORAÇÃO**

Antônio Lourenço de Araújo Filho (Web designer da UFPG)  
João Wandemberg Gonçalves Maciel (UFPB)  
Marcílio Garcia de Queiroga (UFPB)  
Maria Suely da Costa (UEPB)  
Rosilda Alves Bezerra (UEPB)

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Antonieta Buriti de Souza Hosokawa (UFPB)  
Cristina Novikoff (UFPG)  
Denise Braga Sampaio (UFPB)  
Edilma de Lucena Catanduba (UEPB)  
Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB)  
Francisco Vieira da Silva (UFERSA)  
Henrique Miguel de Lima Silva (UFPG)  
Hérica Paiva Pereira (UFPG)  
Hermano de França Rodrigues (UFPB)



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## **COMISSÃO CIENTÍFICA (continuação)**

Iara Ferreira de Melo Martins (UEPB)  
Juarez Nogueira Lins (UEPB)  
Laurênia Souto Sales (UFPB)  
Lígia Regina Calado de Medeiros (UFCG)  
Luciane Alves Santos (UFPB)  
Maria da Luz Olegário (UFPB)  
Maria de Fátima de Souza Aquino (UEPB)  
Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)  
Maria Suely da Costa (UEPB)  
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)  
Nelson Eliezer Ferreira Júnior (UFCG)  
Patrícia Guedes Corrêa Gondim (UVA/UNAVIDA)  
Roseane Batista Feitosa Nicolau (UFPB)  
Rosilda Alves Bezerra (UEPB)  
Sayonara Abrantes de Oliveira Uchôa (IFPB)

## **COMISSÃO CULTURAL**

José Wanderley Alves de Sousa (UFCG)  
Elinaldo Menezes Braga (UFCG)  
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)

## **COMISSÃO DE APOIO**

Secretário(a)s do Mestrado PROFLETRAS  
Eliane Ferreira da Silva e Mayara Barbosa dos Santos - Unidade UFCG  
Luiz Fábio Alves Jales - Unidade UFPB  
Clecykleber de Paiva Alves Albuquerque - Unidade UEPB

Alunos bolsistas da CAPES



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Catálogo na publicação  
Seção de Catalogação e Classificação

*Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCAE (Centro de Ciências Aplicadas e Educação) da  
Universidade Federal da Paraíba – Campus IV*

S612 Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras – SEMPLETRAS (Anais) (1. : 22 e 23 de novembro de 2018 : Cajazeiras, PB).

Anais / I Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras. Formação do professor de língua portuguesa em época de multiletramentos / Rose Maria Leite de Oliveira, Laurênia Souto Sales, Maria de Fátima de Souza Aquino. – João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

378 p.:il.

ISBN: 978-85-237-1464-2

Evento realizado pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras  
(PROFLETRAS)

1. Evento - Letras. 2. Ensino - Estratégias 3. Leitura 4. Escrita. I. Universidade Federal da Paraíba. II. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Oliveira, Rose Maria Leite de. IV. Sales, Laurênia Souto. V. Aquino, Maria de Fátima de Souza. VII. Título.

UFPB/BS-CCAE

CDU: 37(043.2)

Os artigos e suas revisões são de responsabilidade dos autores.

**EDITORA DA UFPB**

Cidade Universitária, Campus I – s/n

João Pessoa – PB

CEP 58.051-970

editora.ufpb.br

editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216-7147



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## REALIZAÇÃO:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG)  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CAMPUS CAJAZEIRAS-PB**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO  
CAMPUS LITORAL NORTE**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB)  
CENTRO DE HUMANIDADES  
CAMPUS GUARABIRA-PB**

## APOIO:



**PRAPE/UFPB**





# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## APRESENTAÇÃO

O I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (SEMPLETRAS) é fruto da articulação entre as unidades do Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, localizadas no Estado da Paraíba, nos *campi* da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG – Cajazeiras), Universidade Federal da Paraíba (UFPB – Mamanguape) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB – Guarabira).

A finalidade do evento foi possibilitar a apresentação e debate de pesquisas desenvolvidas no Programa, bem como oportunizar um espaço de discussão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação do professor de língua portuguesa e de literatura, a partir da temática **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ÉPOCA DE MULTILETRAMENTOS**. Assim, este Simpósio é importante não só para a comunidade acadêmica, mas para os profissionais da área de Letras – Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica, pois destaca a simbiose inerente entre teoria e prática docente.

O evento ocorreu no Centro de Formação e Professores (CFP - UFCG), na cidade de Cajazeiras–PB, nos dias 22 e 23 de novembro de 2018. As discussões foram fomentadas por meio de conferências, mesas-redondas, oficinas, comunicação oral e atividades artístico-culturais.

A Comissão Organizadora.



I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS

# TRABALHOS COMPLETOS



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## SUMÁRIO

### COMUNICAÇÕES INDIVIDUAIS

<i>GT 01 – Pesquisas no eixo da leitura</i>	<b>13</b>
A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA - Autores: Marinaldo de Souza Silva (UFPB); Laurênia Souto Sales (UFPB)	<b>14</b>
FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS: GÊNEROS E SEXUALIDADES EM PROPAGANDAS TELEVISIVAS - Autores: Paula Cristina Gomes (UFPB); Joseval dos Reis Miranda (UFPB)	<b>25</b>
LEITURA DO QUESTIONÁRIO INICIAL DO MADA EM UMA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA - Autores: Edito Romão da Silva Júnior (UEPB); Edilma de Lucena Catanduba (UEPB); Tatiana Soares dos Santos (UEPB)	<b>38</b>
MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Autoras: Ruthlana Dutra Nogueira (UFCEG); Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCEG)	<b>51</b>
O MANUAL DO PROFESSOR: UM GUIA PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE - Autoras: Mariza Ledjane A. dos Santos (UFCEG); Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCEG)	<b>65</b>
O PROCESSO INICIAL DA LEITURA E ESCRITA E O ENGESSAMENTO DO MÉTODO SINTÉTICO DE ALFABETIZAÇÃO - Autoras: Luzia Helena Aragão Sampaio (UFCEG); Hérica Paiva Monteiro (UFCEG)	<b>78</b>
QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA JUVENIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA - Autores: Gilvânia Moraes da Silva Almeida (UFPB); Joseval dos Reis Miranda (UFPB)	<b>90</b>



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### ***GT 02 – Pesquisas no eixo da escrita***

**100**

A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO RESENHA A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS - Autoras: Andréa Cavalcante Monteiro Alves (UEPB); Magna Andrizze de A. Moura (UEPB) **101**

MEMÓRIAS DE JOVENS INDÍGENAS: APRIMORANDO AS PRODUÇÕES ESCRITAS EM SALA DE AULA - Autores: Adrielly Zhong Monteiro (UFPB); Joseval dos Reis Miranda (UFPB) **111**

PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - Autoras: M.<sup>a</sup> José de Andrade (UFPB); Laurênia Souto Sales (UFPB) **123**

PRODUÇÃO E REESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO NARRATIVA DE AVENTURA: DA PERSPECTIVA TEÓRICA DISCUTIDA NO PROFLETRAS À PRÁTICA DE ENSINO - Autoras: Cristiane Coitinho de Sousa (UEPB); Edilma de Lucena Catanduba (UEPB) **139**

PRODUÇÃO TEXTUAL EM ASSEMBLEIAS ESCOLARES: ESTADO DA ARTE E POSSIBILIDADES - Autores: Roksyvan de Paiva Silva (UFPB); Joseval dos Reis Miranda (UFPB) **160**

TIRINHA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO PARA UMA PRODUÇÃO ESCRITA - Autoras: Maria das Graças Martins de Macêdo (UFPB); Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB) **173**

### ***GT 03 – Pesquisas no eixo da oralidade***

**185**

GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE OLHAR SOBRE OS SABERES E DIZERES DOS PCN E DOS PARÂMETROS DO ESTADO DE PERNAMBUCO- Autoras: Maria Wildeny de Souza (UFCG); Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG) **186**

PRÁTICAS COM A ORALIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Autoras: Martha Neiva E. Duarte (UFCG); Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG) **198**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

- GT 04 – Pesquisas no eixo da análise linguística** **210**
- A FONOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO - Autores: Jucineide Vilar de Melo (UEPB); Leônidas José da Silva Júnior (UEPB) **211**
- A GRAMÁTICA NAS PRÁTICAS DA LINGUAGEM: UM OLHAR PARA AS CONJUNÇÕES NUMA PERSPECTIVA SEMÂNTICA - Autores: Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar (UFCG); Adilma Laurentino de Lima Marques (UFCG); Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFCG) **218**
- AS PREPOSIÇÕES NA GRAMÁTICA PRESCRITIVA E NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA - ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EPILINGUAGEM - Autoras: Tânia Amâncio Ferreira Fernandes (UFCG); Tereza Cristina Gonçalves Silva (UFCG); Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFCG) **236**
- UMA ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE OPINIÃO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - Autores: Inácio Francisco Teixeira Silva (UFCG); Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG) **251**
- GT 05 – Pesquisas no eixo do letramento literário** **263**
- A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COM TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA: UM RELATO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA - Autoras: Maria do Carmo Almeida de Oliveira (UEPB); Cristiane Coitinho de Sousa (UEPB) **264**
- A PROSA NARRATIVA: UM OLHAR PARA O TEXTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA - Autores: Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar (UFCG); Elri Bandeira de Sousa (UFCG) **274**
- CIRANDA PERNAMBUCANA: UM OLHAR PEDAGÓGICO - Autores: Manuela Xavier Ribeiro de Souza (UFPB); Hermano de França Rodrigues (UFPB) **286**
- LETRAMENTO, LETRAMENTO LITERÁRIO E INCENTIVOS DO GOVERNO PARA LEITURA E ESCRITA - Autoras: Ana Carla das Chagas (UFCG); Daise Lílian Fonseca Dias (UFCG); Wanilly do Nascimento Félix (UFCG) **295**
- NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO POEMA - Autores: Leidiana Rodrigues do Vale (UFCG); Nelson Eliezer Ferreira Júnior (UFCG) **312**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

“O CASO DO ESPELHO” EM UMA SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO -  
Autoras: Renata Maria Fernandes de Oliveira (UEPB); Josélia Pontes Nogueira Silva  
(UEPB); Maria do Carmo Almeida de Oliveira (UEPB) **322**

O RAP DO ÍNDIO: A RESISTÊNCIA APONTADA NO GÊNERO DISCURSIVO COMO  
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA - Autoras: Maria Anunciada  
de Brito Leal (UEPB); Rosilda Alves Bezerra (UEPB) **332**

UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CORDEL -  
Autoras: Thalita de Oliveira Amaro (UFPB); Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti  
(UFPB) **343**

***GT 07 – Diversidade social e práticas docentes*** **353**

APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DA  
TEORIA QUEER - Autores: Maciel Nascimento de Araújo (UFCG); Nelson Eliezer Ferreira  
Júnior (UFCG) **354**

A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA: UMA  
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS COM  
DISCURSIVIDADES EMANCIPATÓRIAS - Autoras: Maria Hosana Ribeiro da Silva  
(UFPB); Marluce Pereira da Silva (UFPB) **364**



I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS

**GT 01**  
**Pesquisas no eixo da leitura**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### A APRENDIZAGEM DA LEITURA EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA A PARTIR DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA

Marinaldo de Souza Silva (UFPB)

marcultura273@gmail.com

Laurênia Souto Sales (UFPB)

laureniasouto@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo faz parte de um recorte da pesquisa em andamento desenvolvida junto ao Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, unidade da UFPB. Temos como objetivo geral contribuir para a ampliação da capacidade leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Areia-PB, a partir do ensino de estratégias de leitura. O que motivou esse estudo foram os resultados de instrumentos de avaliação em larga escala, como o SAEB, a Prova Brasil e o Avaliando o Índice de Desempenho Educacional da Paraíba – Avaliando IDEPB, que vêm diagnosticando uma baixa compreensão em leitura em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a percepção, ao longo da docência, de que há alunos concluindo os anos finais do Ensino Fundamental sem conseguirem sequer identificar informações explícitas em um texto. Para realização do artigo, tivemos como aporte teórico os estudos sobre leitura desenvolvidos por Solé (1998), Kleiman (2004; 2016), Leffa (1996; 1999), Koch (2001), Koch e Elias (2015), dentre outros teóricos que concebem a linguagem enquanto interação social. A metodologia utilizada configura-se como pesquisa-ação, de natureza descritiva e aplicada, com análises mistas (qualitativas e quantitativas). Inicialmente, será aplicada uma atividade diagnóstica com questões que demandam o domínio das habilidades dos Tópicos II e VI da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Na sequência, realizaremos oficinas de leitura baseadas nos descritores em relação aos quais os discentes apresentaram maior dificuldade na atividade diagnóstica. Por fim, aplicaremos uma atividade diagnóstica final, que revelará se a intervenção realizada, possibilitou avanços expressivos em relação aos resultados iniciais.

**Palavras-chave:** Estratégias de leitura. Instrumentos de avaliação em larga escala. Competências e habilidades leitoras.

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura vem sendo uma preocupação constante na prática de professores de língua materna; sobretudo no Ensino Fundamental, quando se espera que o aluno adquira competência para ler textos de gêneros textuais variados, previstos para esse nível de ensino (GOODMAN, 1990; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2004). Essa preocupação justifica-se quando entendemos que a leitura de textos é condição *sine qua non* para o exercício da cidadania. Todavia, em grande parte de nossas salas de aula, tal prática não está garantindo a formação de leitores com o mínimo de proficiência necessária para compreensão



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

de textos, fato comprovado pelos baixos índices alcançados por discentes em avaliações aplicadas no Brasil, em larga escala, conforme apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC).

Em virtude dessas inquietações, estabelecemos, como objetivo geral desta pesquisa, contribuir para a ampliação da capacidade leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Areia-PB, a partir do ensino de estratégias de leitura. Ressaltamos, contudo, que aqui apresentamos apenas a reflexão sobre nosso objeto de ensino – a leitura – e a proposta que elaboramos para ser aplicada junto à referida turma, após o aceite do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba.

Para a pesquisa, utilizamos como fundamentos teóricos, estudos sobre leitura, desenvolvidos por Solé (1998), Kleiman (2004; 2016), Kleiman e Morais (1999), Orlandi (2012), Koch (2001), Koch e Elias (2015), dentre outros pesquisadores que concebem a linguagem enquanto interação social. As normatizações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), acerca da leitura, também norteiam os encaminhamentos dados a este estudo.

No que diz respeito à metodologia da pesquisa em questão, trata-se de uma pesquisa-ação de natureza descritiva e aplicada, com a produção de análises mistas, qualitativas e quantitativas. Iniciemos, a seguir, fazendo uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem da leitura na escola.

### **2 A LEITURA NA ESCOLA**

Nas últimas décadas, a preocupação com a formação de leitores cresceu significativamente em razão da necessidade de levar o aluno a ler de forma crítica e reflexiva, considerando as diferentes competências e habilidades que são desenvolvidas ao longo da sua vida escolar, e não apenas propiciar condições de decodificar palavras. Afinal, a leitura é uma atividade permanente da condição humana, que possibilita o exercício da cidadania; portanto, uma habilidade a ser adquirida desde cedo.

Talvez a grande dificuldade encontrada para tratar sobre esse tema esteja relacionada à dúvida que impera quando pensamos em estratégias para se ensinar o aluno a ler. Inicialmente, é importante destacar que não há fórmula mágica para se obter esse resultado. É



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

sabido que os primeiros contatos da criança com a leitura acontecem na família, e que o interesse por ela é um processo contínuo que, uma vez iniciado fora da sala de aula, deverá ser obrigatoriamente incentivado na escola (SALES, 2011). Pais que leem, muitas vezes, funcionam como estímulo para que os filhos desenvolvam o gosto pela leitura. E, por sua vez, o professor que demonstra ser, no contato com os alunos, um leitor efetivo, também é responsável por incentivá-los na aquisição do hábito da leitura.

A esse respeito, Manguel (1997) adverte:

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos. Todavia, antes que essas aptidões possam ser adquiridas, o leitor precisa aprender a capacidade básica de reconhecer os signos comuns pelos quais uma sociedade escolheu comunicar-se: em outras palavras, o leitor precisa aprender a ler (MANGUEL, 1997, p. 85).

Para o autor, a escola é um espaço que deve privilegiar e promover o ensino eficaz da leitura, orientando os discentes na aquisição de práticas sociais diversas de leitura. Para tanto, é preciso que os discentes aprendam primeiro a ler/decodificar, para assim poderem, posteriormente, atribuir sentidos aos textos que circulam dentro e fora do espaço escolar – estamos nos referindo aqui há textos escritos.

Manguel (1997) nos alerta ainda para o fato de que existiu, ao longo dos anos, diferentes concepções de leitura que subsidiaram o ensino da compreensão leitora na escola. Desse modo, muitos alunos puderam ultrapassar a fase de puro ato de decodificação das palavras para a de atribuição de sentidos ao texto, por meio de uma relação de interação social.

A primeira concepção a qual nos referimos é a de base estruturalista. Esta concebe a leitura com uma visão de língua enquanto código linguístico, cujo sentido encontra-se no texto; cabendo ao leitor decodificá-lo e atribuir sentido ao que foi predeterminado pelo autor. Nessa perspectiva, podemos perceber, através de uma leitura linear do texto, que as informações ali presentes são evidenciadas. Dessa forma, o processo de decodificação possibilita a promoção do desprezo das impressões do sujeito leitor em relação ao texto, restringindo as suas ações, tornando-o passivo diante do texto.

A segunda concepção de leitura, nomeada como cognitivista, considera que a leitura



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

acontece por meio de um processamento de informações recebidas pelo leitor, por meio de mecanismos cognitivos. Conforme essa visão, o processamento da leitura aconteceria em etapas ligadas, inclusive, aos órgãos dos sentidos; principalmente à visão, instante em que ocorre a percepção da letra, sílaba, palavra, da frase lida, para enviar essas informações ao cérebro.

Na abordagem cognitivista, a leitura não é concebida em sua linearidade, ao contrário, ela é interpretada como um procedimento em que o leitor levanta hipóteses e faz inferências, emprestando seus conhecimentos e experiências ao texto. Para que isso aconteça, há uma representação mental que engloba o processo de significação da palavra, atribuindo-lhe sentido, identificando-o, de acordo com o contexto no qual ele está inserido no texto; acrescentando sentidos para unidades maiores como os sintagmas e frases, até que, finalmente, todo o texto ganhe uma unidade de sentido. Nesta concepção, o processamento de sentido ancora-se em diversos fatores, como por exemplo: os objetivos do leitor, seu conhecimento prévio, suas hipóteses e deduções feitas ao longo da leitura.

Uma terceira concepção de leitura, fundamentada nos estudos de Bakhtin (1986 [1979]), a perspectiva sociointeracionista, considera a leitura a partir do entendimento da linguagem como interação social. Nesta ótica, o leitor não é visto apenas como um ouvinte ou leitor, no sentido mais restrito da palavra, mas como alguém capaz de ouvir, perceber e compreender o texto e também de interagir com ele e com o seu interlocutor.

A concepção sociointeracionista vale-se da tríade leitor-texto-autor como um processo interacional; portanto, o leitor deve fazer uso desse processo de interação no percurso de suas leituras. Sobre essa temática, Kleiman (2004) assegura que a atividade de leitura ultrapassa o saber linguístico. Vejamos:

Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau da formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (KLEIMAN 2004, p. 14).

Conforme assevera a autora, os textos lidos por diferentes leitores podem resultar em diferentes produções de sentido, a depender dos momentos diversos em que o texto foi escrito, das leituras que cada leitor(a) fez no percurso de sua vida, do modo de ativação das



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

inferências, dos conhecimentos prévios e das relações intertextuais. Nesse sentido, o texto se apresenta como lugar de interação entre os sujeitos, envolvidos nos processos de construção e atribuição de sentidos. Isto porque não se considera o autor como o senhor absoluto dos seus escritos; assim como não cabe a um único leitor atribuir ao texto o sentido que considera adequado.

A última visão a ser tratada é a concepção discursiva de leitura. Esta trata a leitura como uma prática discursiva, que funciona em uma espécie de duelo entre autor/leitor. Ambos do texto e no texto, produzindo sentidos em um contexto associado às práticas sociais, históricas e culturais.

Ao refletirmos sobre a leitura na perspectiva discursiva, passamos a pensar sobre o fato de que, se a leitura é uma atividade indispensável à aquisição do conhecimento e, no ambiente escolar, é apresentado ao sujeito leitor, apenas tarefas limitadas a buscar as informações que o texto apresenta - a partir de questionamentos como, por exemplo, “o que o texto quer dizer? o que o autor quer dizer?” – isso significa que ao aluno não estão sendo oportunizadas formas de considerar aspectos relacionados ao modo como o autor faz uso da língua para atribuir sentidos: “como o autor diz o que diz?” (ORLANDI, 2012, p. 105).

Desta maneira, entendemos que, sob a perspectiva da leitura discursiva, cabe ao professor, enquanto mediador entre o saber acumulado pelo homem na sociedade e o aluno, não apenas possibilitar a leitura de gêneros textuais diversificados, mas também, considerar os conhecimentos prévios que os discentes já carregam consigo, levar em consideração as leituras por eles vivenciadas, a função social que ocupam na sociedade; transcendendo o que é proposto pelo livro didático; pois, muitas vezes, as atividades veiculadas neste recurso apenas estimula o aluno a reproduzir o que está escrito. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), faz-se necessário que o professor propicie a formação de um sujeito leitor crítico e autônomo.

Para fins desta pesquisa, consideramos a pertinência do diálogo entre as quatro concepções de leitura aqui apresentadas: estruturalista, cognitivista, sociointeracionista e discursiva. Contudo, para o ensino das estratégias de leitura, necessárias para atingirmos o objetivo deste estudo: o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, amparamo-nos na concepção cognitivista de leitura.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### 3 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: a Prova Brasil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), especificamente o inciso VI do artigo 9º, cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2011). O referido inciso nos dá amparo para acreditarmos que, com base nele, foram elaborados os instrumentos de avaliação nacionais, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, de acordo com dados do INEP:

[...] tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 2011, p. 28).

O SAEB é constituído por 03 (três) avaliações: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil – avaliação censitária aplicada bianualmente a alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas; a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) – abrange, de forma amostral, instituições de ensino e alunos das redes públicas e privadas do país que, por algum motivo, não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil; e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que afere os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em âmbito estadual, há também o exame Avaliando o Índice de Desempenho Educacional da Paraíba – Avaliando IDEPB, utilizado com a mesma finalidade da Anresc/Prova Brasil. O instrumento de avaliação que servirá como base para o nosso trabalho é a Prova Brasil.

Conforme anunciamos no capítulo introdutório, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou por mudanças nessa próxima edição. A Avaliação Nacional de Alfabetização e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar perderam essa nomenclatura no ano de 2019, pois todas as avaliações externas serão reconhecidas como SAEB. Dessa maneira, o que irá marcar as diferenças entre elas serão as identificações pela etapa e pelas

áreas do conhecimento avaliadas.

O conhecimento dos resultados dessas avaliações, por parte dos responsáveis pelo campo da educação, pode levar a uma reflexão e contribuir para a melhoria da qualidade e eficiência do ensino. No que diz respeito às ações do professor, este pode (re)planejar suas aulas, de modo a favorecer o aprendizado dos educandos, possibilitando a formação de leitores proficientes, pois, conforme apregoa a matriz de referência da Prova Brasil (BRASIL, 2001, p. 21), o teste de língua portuguesa está estruturado com foco na prática de leitura e exige dos alunos “a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação”.

A Prova Brasil é organizada com base em uma Matriz de Referência, que possui como fundamentos as competências e as habilidades almejadas em cada Tópico, com seus respectivos descritores, abrangendo o currículo como um todo. Constituída por 26 questões de Língua Portuguesa, a avaliação está organizada com base em 21 descritores, distribuídos em seis tópicos, conforme o quadro 1, disposto a seguir:

**QUADRO 01 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, da Prova Brasil**

<b>Tópico I - Procedimentos de Leitura</b>
<b>D1</b> - Localizar informações explícitas em um texto.
<b>D4</b> - Inferir uma informação implícita em um texto
<b>D6</b> - Identificar o tema central de um texto.
<b>D14</b> - Distinguir fato da opinião relativa a esse fato
<b>Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>
<b>D5</b> - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.)
<b>D12</b> - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
<b>Tópico III - Relações entre Textos</b>
<b>D20</b> - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
<b>D21</b> - Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas a mesmo fato ou ao mesmo tema
<b>Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto</b>
<b>D2</b> - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para continuidade de um texto.

<b>D10</b> - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
<b>D11</b> - Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto
<b>D15</b> - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada por conjunções, advérbios etc.
<b>D7</b> - Identificar a tese de um texto
<b>D8</b> - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
<b>D9</b> – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
<b>Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</b>
<b>D16</b> - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
<b>D17</b> - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações
<b>D18</b> - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavras ou expressão
<b>D19</b> - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursosortográficos e/ou morfossintáticos
<b>Tópico VI - Variação Linguística</b>
<b>D13</b> - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e/ou o interlocutor de um texto

FONTE: PROVA BRASIL (BRASIL, 2011, p. 22)

Como se pode observar, a prova de língua portuguesa avalia habilidades de leitura, por meio da divisão em cinco blocos de conteúdo, denominados tópicos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística. Cada tópico apresenta diferentes procedimentos de leitura.

Para fins desta pesquisa, selecionamos, através de um recorte, os seguintes tópicos e respectivos descritores, no propósito de fazermos a avaliação da compreensão leitora dos discentes participantes da pesquisa:

#### QUADRO 02 – Tópicos e descritores a serem avaliados na pesquisa

<b>Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do Texto</b>
<b>D5</b> - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.)
<b>D12</b> - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

FONTE: Prova Brasil (BRASIL, 2011, p. 22)

Optamos por esse tópico por termos verificado, nas atividades de leitura realizadas



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

em sala de aula, que os alunos do 9º ano apresentam bastante dificuldade no que concerne à identificação da finalidade de diferentes gêneros textuais, bem como quanto à interpretação de materiais gráficos presentes em textos diversos.

A seguir, apresentamos o Plano de Ação que elaboramos para levarmos os alunos a ampliarem sua competência leitora a partir da aprendizagem de estratégias de leitura que os levem a desenvolver as habilidades relativas aos descritores D5 e D12 do Tópico II da Prova Brasil, conforme apresentado acima.

### **4 O PLANO DE AÇÃO**

Neste tópico, apresentamos as etapas que constituíram o Plano de Ação da pesquisa: (a) Avaliação Diagnóstica Inicial; (b) Plano de Intervenção Pedagógica com as oficinas de leitura; e (c) Avaliação Diagnóstica Final. Vejamos.

#### **4.2.1- 1ª Etapa: Avaliação Diagnóstica Inicial – 02aulas**

Para a realização desta etapa, consideramos pertinente realizar uma avaliação diagnóstica inicial, com o objetivo de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos.

Para compor a avaliação diagnóstica, pesquisamos, em vários *sites* de domínio público, questões da Prova Brasil aplicadas nos últimos 05 (cinco) anos, as quais contemplassem questões relativas aos referidos descritores. Delas, pretendemos selecionar 10 questões objetivas, de múltipla escolha, que englobem 05 (cinco) questões para cada um dos descritores foco deste estudo. A atividade deverá ser respondida, individualmente, pelos alunos.

Passemos, a seguir, ao detalhamento do Plano de Intervenção Pedagógica elaborado para a pesquisa.

#### **4.2.2- 2ª Etapa: Plano de Intervenção Pedagógica**

O Plano de Intervenção Pedagógica a ser aplicado em sala de aula será composto por 02 (dois) momentos, nos quais serão realizadas um total de 10 (dez) oficinas, sendo 05 (cinco) delas relativas ao descritor D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

(propaganda, quadrinhos, foto etc.) e outras 05 (cinco) relativas ao descritor D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, pertencente ao Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ ou do Enunciador na Compreensão do Texto.

Após a aplicação das oficinas de leitura, referentes aos descritores D5 e D12, aplicaremos a Avaliação diagnóstica final, conforme descrevemos a seguir.

### **4.2.3- 3ª Etapa: Avaliação Diagnóstica Final – 02aulas**

Nesta etapa, será aplicada a Avaliação diagnóstica final, constituída de questões objetivas de múltipla escolha, selecionadas também de vários *sites* de domínio público: questões da Prova Brasil, aplicadas nos últimos 05 (cinco) anos, relativas aos referidos descritores. As questões utilizadas na atividade dirão respeito aos dois descritores abordados na Avaliação diagnóstica inicial.

## **5 ALGUMAS PALAVRAS A MAIS...**

O objetivo desta proposta de pesquisa consiste em contribuir para o desenvolvimento da capacidade leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Areia-PB, a partir do ensino de estratégias de leitura.

Entendemos que, com a realização da pesquisa, poderemos proporcionar aos alunos momentos de reflexão acerca do seu próprio pensamento e, mais especificamente, sobre as dificuldades de compreensão leitora que necessitam ser vencidas, com isso estaremos colaborando para que os discentes encontrem novos mecanismos, passíveis de desenvolver suas habilidades leitoras.

No que diz respeito à execução desta pesquisa, acreditamos que em muito contribuirá não apenas para a aprendizagem dos alunos, mas sobretudo para o exercício da prática da pesquisa, por parte do professor-pesquisador, uma vez que nos possibilitará repensar nossa prática pedagógica, impulsionando-nos a ousar buscar novas estratégias e momentos de reflexão sobre como contribuir, de forma sistemática, para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. [1979] p. 261-421.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa**. Brasília; MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa**. Brasília; MEC/SEF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília-DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: fev. 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2004.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da Leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2012.

SALES, Laurênia Souto. O leitor, a leitura: um caminho para a história do ensino da leitura. In: **Prática de Leitura e Escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

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



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS: GÊNEROS E SEXUALIDADES EM PROPAGANDAS TELEVISIVAS

Paula Cristina Gomes (UFPB)

paulacristina6@hotmail.com

Joseval dos Reis Miranda (UFPB)

josevalmiranda@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho tem o intuito de desenvolver a leitura crítica dos/as educandos/as sobre as questões de gênero e sexualidade apresentadas em propagandas televisivas para que sejam capazes de refletir de forma crítica e questionadora como forma de posicionar-se no meio social em que estão inseridos. Para tanto, o trabalho tem por finalidade compreender qual a leitura feita pelos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental, sobre as questões de gênero e sexualidade apresentadas nas propagandas televisivas, bem como entender quais concepções de gênero e sexualidade esses/as alunos/as apreendem por meio do discurso dessas propagandas e quais seus posicionamentos diante do tema. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Areia-PB. Tem uma característica da pesquisa-ação, por meio de um trabalho de campo colaborativo intervencionista, com base em propagandas televisivas, a partir das quais serão realizadas rodas de conversas e observação participante. Tivemos como aportes teóricos sobre gêneros discursivos/textuais: Bakhtin (2003); Marcuschi (2008); Bonifácio (2010); Reinaldo (2012) Cavalcante (2013) entre outros; nos eixos de leituras: Koch (2015); PCN (2001); Solé (1998), Kleiman (2004; 2016); Cagliari (2007); Kato (1985); Leffa (1996), entre outros. Sobre os eixos de gênero e sexualidade: Ríos (1997); Louro, (2007; 2008; 2014); Connell (2015); Bento (2011); Butler (2017), Nunes (1987); Nishida (2006), entre o outros. Verificou-se que apesar dos/as discentes terem uma visão sexista, o trabalho com as questões de gênero e sexualidade em propagandas televisivas possibilitou o desenvolvimento da leitura crítica e mudanças positivas nos comportamentos dos/as discentes. A partir desses resultados concluímos que o trabalho com as questões de gênero e sexualidade em sala de aula permitiu aos/as alunos/as enxergarem de forma crítica as relações entre masculino e o feminino, apresentadas em propagandas televisivas, bem como combater as diferenças entre os sexos minimizando o sexismo em seus comportamentos.

**Palavras-chave:** Gênero e sexualidade. Propaganda televisiva. Leitura crítica.

### INTRODUÇÃO

Como professores/as de Língua Portuguesa percebemos nas condutas dos adolescentes a reprodução de comportamentos sexistas. Os jovens tendem a formar grupos dentro do ambiente escolar e usam denominações pejorativas para alguns, discriminando pelo gênero ou orientação sexual. A nossa inquietação neste trabalho está na reprodução dos conceitos ideológicos nos discursos que a mídia transmite e os/as alunos/as têm como verdades, sem ao



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

menos questionarem ou analisarem o discurso como duvidoso. Muitas vezes eles/as (alunos/as) não conseguem perceber as questões de gênero e sexualidade abordadas nos discursos em propagandas, chegando apenas a identificar a intenção comunicativa para o consumo.

Como podemos perceber, é importante promover o ensino da Língua Portuguesa dentro de um contexto social, voltado para a análise dos discursos proferidos pelos meios de comunicação, abrindo caminhos para novas formas de leitura, compreendendo “nas entrelinhas” as intenções apresentadas nos discursos, possibilitando o desenvolvimento da leitura crítica desses/as alunos/as à medida que possam se posicionar e questionar.

O discurso se faz presente em todos os eventos de comunicação. São construções linguísticas que a todo instante constroem e se reconstroem na dinâmica do dizer, na intenção de persuadir, convencer, defender, “são processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção de uma realidade” (ORLANDI, 2005, p. 21). Ou seja, o discurso é proferido e nele são transmitidos ideologias de um determinado contexto histórico, em determinado tempo.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender qual a leitura feita pelos/as alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental sobre as questões de gênero e sexualidade apresentadas nas propagandas televisivas. No intuito de melhor compreendermos o nosso objeto de pesquisa elaboramos os objetivos específicos: Analisar qual a concepção que os alunos/as possuem acerca das questões de gênero e sexualidade; analisar quais concepções de gênero e sexualidade esses/as alunos/as apreendem por meio do discurso das propagandas televisivas e desenvolver a leitura crítica dos/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental, por meio da propaganda sobre as questões de gênero e sexualidade.

### **1 LEITURA É INTERAÇÃO**

Ler é essencial nos dias atuais. Sentimo-nos a todo instante “atraídos” pela leitura. Lemos, seja para buscar instruções, seja para realizar alguma atividade escolar, seja uma propaganda em *outdoor*, seja leitura em revista, uma mensagem no celular, enfim, estamos em contato íntimo e constante com a leitura, uma ligação entre leitor e texto que permite muitas maneiras de interpretar e compreender um texto. Conhecer outras culturas, conhecer o



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

outro, acompanhar acontecimentos ocorridos no meio social e familiar são as diversas formas de leitura que podemos fazer no cotidiano.

Conforme Solé (1998),

[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e texto, exigindo um direcionamento que impulsiona a busca pela leitura, ou seja, lemos o que nos interessa. Para a autora, precisamos ter objetivos para realizarmos uma leitura, tendo em vista que “sempre lemos para algo para alcançar alguma finalidade (SOLÉ, 1998, p. 22).

Corroborando desse mesmo pensamento, Koch (2015, p. 19) afirma que “a constante interação entre o conteúdo do texto e o leitor é regulada também pela intenção com que lemos o texto”, ou seja, para realizar uma leitura, antes de tudo, surgem os objetivos para tal ação. Desse modo, o leitor busca, durante o processo da leitura, a compreensão do texto, retomando a memória e utilizando-se de suas experiências leitoras para interpretar o que leu.

Nessa busca da compreensão do texto, ele identifica as possíveis intenções do autor. Para Antunes (2003, p. 67), “os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as anotações) funcionam como verdadeiras ‘instruções’ do autor [...] que não podem ser desprezadas, para que o leitor [...] tire suas conclusões”.

Certamente o leitor nesse processo de compreensão não se prenderá apenas aos códigos linguísticos, mas sim, na interação necessária entre o autor-texto-leitor (KOCH, 2015). Em outras palavras, o leitor retomará seus conhecimentos prévios, seu conhecimento de mundo, para elaborar hipóteses e compreender o que leu e, assim, interpretar o texto. Kleiman (2016) ainda acrescenta que o conhecimento prévio do leitor ocorre mediante um processo de interação na construção de sentido do texto:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, à leitura é considerada um processo interativo (KLEIMAN, 2016, p. 15).

Evidentemente, compreender a leitura como um processo de interação é reconhecer a forte influência dos conhecimentos prévios do leitor nesse processo de construção de sentido do texto. Assim, como enfatiza Kleiman (2016, p. 15), “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão”.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O/a leitor/a é visto como parte do processo de construção de sentido, haja vista suas experiências serem importantes para dar sentido ao que lê, semelhante à concepção *interacional* (dialógica) da língua, abordada por Koch (2015), em que o/a leitor/a é visto/a como o sujeito ativo nesse processo. Para a autora, o texto permite um leque de interpretações que só podem ser compreendidas quando é relacionado ao contexto sociocognitivo de quem lê. Para Koch (2015), a leitura é uma atividade interativa e que:

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2015, p.11).

Essa interação, na vida de muitos/as alunos/as, só ocorre dentro do ambiente escola, no qual possibilita o estudo de eventos comunicativos diversos. Decerto, a escola tem um papel importante na vida de qualquer cidadão. É no período escolar que nos deparamos com o mundo da escrita e da leitura e nos preparamos para ele de forma íntima. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017) enfatiza o ensino de Língua Portuguesa como forma de possibilitar a participação efetiva dos usos da língua dentro do contexto social e assim:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 65).

A leitura como podemos perceber, faz parte de um processo de interação que não depende apenas da decodificação e sim do/a leitor/a com seu conhecimento e experiências sociohistóricas e sociocognitivas que contribuirão para compreensão e interpretação do texto.

## **2 GÊNERO E SEXUALIDADE EM PROPAGANDA TELEVISIVAS**

Falar sobre gênero e sexualidade requer uma retomada da história do movimento feminista, o qual, na busca pela igualdade de sexo, visava os mesmos direitos para homens e



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

mulheres. Uma sociedade que determinava a mulher como objeto, na qual a ela cabia apenas o ambiente doméstico, o movimento surgiu para combater essas concepções ideológicas de submissão da mulher e elevação do homem. “Os estudos feministas procuraram demonstrar as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres” (LOURO, 2014, p. 41), combatendo o preconceito que tanto gerou dores e perdas, para a mulher, durante anos.

A sociedade apresenta através dos meios de comunicação e instituição de ensino, igrejas etc. estereótipos referente ao papel da mulher e do homem e, naturalmente, sem percebermos, adquirimos esses conceitos referentes às funções determinadas masculinas e femininas. “As mulheres realizam a maioria das atividades domésticas de limpeza, cozinha, costura, cuidados com as crianças” (CONNELL, 2015, p. 32), isso porque acreditar-se que as mulheres têm as “características” para essas funções, ao passo que aos homens cabem os serviços “pesados”, mais “inteligentes”, como cálculos, cargos de chefia e bem remunerados.

A capacidade feminina é vista como limitada, pois envolve apenas as funções semelhantes ao ambiente doméstico. É nessa visão que preestabelecem funções femininas e masculinas, revertida nos salários com valores menores em relação aos salários do homem. Assim, Connell (2015) apresenta a disparidade entre homem e mulher, no mercado de trabalho:

Qualquer diferença de remuneração pode ser parcialmente explicada pelo padrão de comportamento segundo o qual as mulheres em geral trabalham menos horas e tem mais chances de estarem desempregadas. Outros fatores que explicam essa situação de relacionam a práticas salariais discriminatórias e à super-representação das mulheres em trabalhos pouco remunerados (CONNELL, 2015, p. 34).

Apesar de estar rompendo barreiras, o gênero está, cada vez mais, adquirindo “novos” comportamentos, pois homens podem ter características femininas e mulheres características masculinas, assim como afirma Connell (2015):

Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado – na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana. A maioria de nós faz isso por vontade própria e muitas vezes se deleita com polaridade de gênero. Contudo, ambiguidades de gênero não são raras. Há mulheres masculinas e homens femininos. Há mulheres que se apaixonam por outras mulheres e homens que se apaixonam por outros homens. Há mulheres que são chefes de família e homens encarregados de cuidar dos filhos. Há mulheres soldados e homens enfermeiros. Às vezes, o desenvolvimento da “identidade de gênero” resulta em um padrão intermediário, misturado ou nitidamente contraditório, para os quais usamos termos como afeminado, afetado, *queer* e transgênero (CONNELL, 2015, p. 39).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Em conformidade com a autora, a dicotomia presente na sociedade define apenas dois seres existente – homem e mulher – em que o primeiro é o dominante e o segundo submisso. “Aprendemos a pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples” (LOURO, 2014, p. 35). São conceitos que estão arraigados, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade em que os comportamentos já estão predeterminados e estereotipados sobre o homem e a mulher, com características definidas e impostas, tanto no seio familiar como no meio social (escola, igreja, grupos de jovens etc.).

Segundo Louro (2014, p. 35), para desconstruir as dicotomias, é preciso compreender que “cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido”. A autora defende que há mulheres – no plural mesmo – com suas diferenças:

Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é intimamente fragmentado e dividido (afinal não existe a *mulher*; mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cúmplices ou opositoras) (LOURO, 2014, p. 35).

Nessa perspectiva, a sociedade é formada por várias mulheres e homens, cada um com características semelhantes ou divergentes. As identidades de gênero e sexuais não devem ser, portanto, formadas a partir do corpo. São apenas distinções físicas de um ser para outro que, por sua vez, não devem deter suas atenções através da força física entre homens e mulheres para manter o controle soberano do masculino.

Constata-se que a intenção da sociedade é naturalizar a dicotomia, as normas de conduta, para manter o “controle social” entre homens e mulheres, discriminando, portanto, os que não fazem parte desses conceitos “naturais”. “O processo de naturalização das identidades e a patologização fazem parte desse processo de produção das margens, local habitado pelos seres objetos” (BENTO, 2011, p. 551).

Os meios de comunicação e as instituições continuam repassando conceitos dicotômicos definidos para homem e mulher. A mulher por sua vez vista como um ser que está apenas para servir, a espera pacientemente do outro, representadas na mídia de forma sensual.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Apesar de ser um tema tão debatido nos meios de comunicação, a escola parece não “querer” ou “saber” lidar com gênero e sexualidade em sala de aula. Prefere usar “um tapa olhos” ou “tamos nos ouvidos” para não ser “obrigada” a tratar do tema. Desse modo, nota-se que a escola não está cumprindo seu papel de formar cidadão. E para acompanhar as mudanças sociais a escola terá que abordar temas que circulem no meio social. Não podem ocultar as lutas dos grupos sociais que buscam e buscam, através de mobilizações coletivas, respeito e espaços no meio político, na literatura, nos meios de comunicação em geral.

Se a sociedade vem passando por tantas mudanças, a escola deve acompanhar, discutir, instruir, informar, de forma coerente e respeitosa, sobre as questões de gênero e sexualidade na sala de aula. A mídia está cada dia mais utilizando o “corpo” feminino ou a imagem feminina ligada à sexualidade. Portanto, abordar esses temas através do gênero textual/discursivo propaganda televisiva é um dos caminhos para formar leitores/as com um olhar crítico diante da temática abordada.

A publicidade sempre esteve nos meios de comunicação, visto que seu intuito é persuadir o leitor ou telespectador para o consumo. Os meios de comunicação têm grande influência no comportamento dos indivíduos. Para Ríos (1997, p. 98), essas influências delimitam papéis no meio social enquanto instrumento de comunicação:

A publicidade tem um papel decisivo como instrumento de comunicação social, sendo capaz de conformar modelos coletivos de valores e comportamentos, oferecendo ao público, no só produto, mas também modelos de atitudes, formas de vida e imagens para dogmáticas que orientam e, em muitos casos, definem as necessidades e os desejos das pessoas (RÍOS, 1997, p. 98) (tradução da pesquisadora).

A publicidade tem o “poder” de delimitar espaços, comportamentos e valores; assim sendo, as propagandas televisivas perpetuam normas engendradas de comportamentos femininos e masculinos. A propaganda televisiva reproduz conceitos de gênero e sexualidade arraigados na sociedade; por isso, é uma forte ferramenta para desenvolver a leitura crítica dos/as educandos/as dentro de um contexto social, promovendo mudanças no comportamento e no pensamento desses/as alunos/as, que serão capazes de posicionarem-se e questionar o mundo social, promovendo o respeito às diferenças. Compreendendo que o ambiente escolar está inserido na sociedade e que, portanto, os acontecimentos fora dos muros da escola são e



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

devem ser assuntos abordados dentro da sala aula, já que a função da escola é formar para exercer a cidadania.

### 3 METODOLOGIA

O presente projeto tem uma abordagem de caráter qualitativo com característica da pesquisa-ação. A busca de comprovação ou constatação e transformação dos grupos envolvidos em uma pesquisa necessitam de instrumentos/procedimentos que servem de mecanismos para a geração de dados. Para tanto, os instrumentos e procedimentos utilizados foram a Roda de Conversa, Questionário e Observação Participante.

A roda de conversa é um instrumento de coleta de dados que busca a participação dos envolvidos de maneira espontânea, com o intuito de “construir condições para um diálogo entre os participantes através de uma postura de escuta e circulação da palavra bem como o uso de técnicas de dinamização de grupo” (AFONSO; ABADE, 2008, p. 19). Contudo, a roda de conversa precisa ser planejada sistematicamente, para que a temática seja abordada e discutida, de forma que todos os participantes interajam e se posicionem, “na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos” (MOURA; LIMA, 2014, p. 101).

O questionário é um instrumento de coleta de dados muito útil: “questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito ou sem a presença do entrevistador” (MARCONI, 2008, p. 86). O questionário é um instrumento de “observação direta extensiva” e, para melhor esclarecer o intuito da pesquisa, deve acompanhar “uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa” (MARCONI, 2008, p. 86).

A observação participante será necessária, inicialmente, para planejar que estratégias serão cabíveis na intervenção. O pesquisador está incluso na pesquisa, uma vez que estará participando diretamente. Assim, Vianna (2003, p. 50) afirma que “na observação participante, como o próprio nome já indica [...] o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”.

A intervenção foi aplicada em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I e II, localizada na zona rural a 15 km da cidade de Areia-PB. A turma era composta por 25 alunos matriculados, com faixa etária entre 13 a 18 anos. Os encontros foram planejados e gravados



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

com a autorização dos/as alunos/as e responsáveis pelos/as alunos/as menores de idade. Para a realização da pesquisa optamos para identificação dos/as alunos/as o uso do nome social. Para tanto os/as alunos/as escolheram seus nomes sociais que gostariam de ser identificados durante as aulas.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente trabalho teve como finalidade compreender a leitura feita pelos/as alunos/as sobre as questões de gênero e sexualidade em propagandas televisivas. Desse modo, analisar o discurso proferido em propagandas televisivas em relação à temática possibilita o desenvolvimento da leitura crítica dos/as alunos/as, uma vez que, nos detemos “na palavra em movimento”, como afirma Orlandi (2005):

A análise do discurso, como o próprio nome já indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr, por em movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2005, p. 15).

A análise do discurso possibilita compreender os elementos que contribuem para dar sentido ao que é dito. A propaganda televisiva usa o discurso para convencer o outro de consumir o produto, muito embora apresente/defende ideias ou pensamentos voltados para as dicotomias presente na sociedade.

De acordo com o questionário inicial, a turma não tem o hábito de leituras em livros ou revistas, o interesse é apenas em redes sociais. “*Leio só na escola quando a professora pede*” (aluno Igor), “*gosto de ler muito as mensagens no celular*” (aluna Safira). A visão dos/as alunos/as sobre as questões de gênero e sexualidade se baseiam nas dicotomias. Em rodas de conversa os/as alunos/as demonstraram que homens e mulheres devem ter comportamentos específicos seguindo as “características” para cada sexo. As alunas demonstram mais consciência sobre a problemática da mulher, embora em alguns momentos algumas tenham pensamentos iguais aos dos alunos. E em relação às profissões, os/as alunos/as também determinam quanto às características dicotômicas. Para os alunos, a mulher



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

deve seguir comportamentos “característicos” para o feminino, sendo recatada e cuidando da casa. Em atividades analisadas os/as alunos/as usaram adjetivos pejorativos - “*quenga*”, “*puta*”, “*rapariga*”, “*galinha*”- para as mulheres que não se “adequavam” aos comportamentos femininos. Enquanto para os homens adjetivos como “*galinha*”, “*raparigueiro*” e “*safado*” tornam-se elogios, uma vez que “*O homem tem que ser macho... é do homem raparigar*” (aluno Pedrinho).

Embora seja uma temática muito debatida questionamos a turma se achava importante trabalhar a temática em sala de aula. Para os alunos trabalhar gênero e sexualidade na escola não é necessário, “*eu não ligo pra essas coisas, cada um que beije quem quiser, só não venha pro meu lado*” (aluno Pedrinho); “*eu acho estranho um homem querer ser mulher, mas acho que não precisa ficar falando disso o tempo todo na escola, não vejo sentido*” (aluno Romário); “*Parece que tudo agora é homofobismo. Em todo canto só fala nisso, é no jornal, na novela, aff!*” (aluno Ítalo). Para as alunas é necessário trabalhar a temática na escola, pois “*é importante falar sobre essas coisas para diminuir a violência contra mulher*” (aluna Eduarda); “*muitas pessoas morrem por preconceitos com gays, mas, ninguém quer que um filho ou uma filha morra só porque é gay, quer?*” (aluna Lorena); “*acontece muitas mortes contra gays, querem tirar o direito das pessoas serem livres em suas opções*” (aluno Davilla). Durante a roda de conversa esclarecemos a importância de trabalhar sobre gênero e sexualidade em sala de aula e as contribuições nos comportamentos de todos, bem como a possibilidade de mudanças na convivência no ambiente escolar e social de forma positiva.

Com o intuito de coletar dados sobre o que os/as alunos/as apreendem em propagandas televisivas em relação às questões de gênero e sexualidade, foram selecionadas propagandas televisivas que abordassem a temática. Em roda de conversa apresentamos as propagandas televisivas. Os/as alunos/as inicialmente observavam apenas o produto acreditando que as propagandas televisivas tinham como objetivo apresentar o produto para o consumo. Com os questionamentos da professora direcionados para a temática os/as alunos/as passaram a observar melhor os comportamentos do homem e da mulher. O que observamos é que os alunos tendem a determinar comportamentos para a mulher enquanto as alunas tentam “impor” respeito por partes dos alunos. Embora em atividades analisadas os/as alunos/as afirmavam que os utensílios de cozinha são “adequados” a mulher - “*claro que não... pra quê*



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

*ele ia querer uma batedeira ou um liquidificador? Homem não vai nem na cozinha... Vai só pra comer ((risos)) ... ele só trabalha pra fazer a feira pra casa! (Aluna Eduarda).*

Para desenvolver a leitura crítica dos/as alunos/as foram necessários realizar mais algumas rodas de conversas com apresentações de propagandas televisivas que abordassem a temática. Inicialmente os/as alunos/as achavam naturais as dicotomias apresentadas nas propagandas televisivas. Em alguns momentos foram necessário apresentar questionamentos direcionados pela professora para que os/as alunos/as pudessem compreender as intenções implícitas nas propagandas televisivas. Abordamos as possíveis influências que a propaganda televisiva pode ter nos comportamentos de quem assiste.

Em relação ao desenvolvimento dos/as alunos/as sobre as questões de gênero e sexualidade durante o período de intervenção, solicitamos que descrevessem seu processo de aprendizagem. De um modo geral, as respostas foram semelhantes, os/as alunos/as descreveram o processo de aprendizagem detalhando por parte de como foi trabalhado na intervenção. Apresentamos abaixo a descrição do processo de aprendizagem de uma aluna.

***Aluna Kadyja** - no começo eu não percebia que as propagandas televisivas podiam apresentar uma ideia, eu pensava que era para vender o produto. Depois dessas aulas eu fui percebendo como as pessoas podem usar das cores, da roupa, da imagem para fazer a gente acreditar no que eles apresentam. Fiquei surpresa com a mulher nas propagandas é por isso, que muitos homens tratam a mulher sem respeito porque acreditam no que vê nas propagandas. Hoje eu sei ler e perceber o que tem por trás das palavras, das roupas etc. e dou a minha opinião.  
(Fonte: Dados da pesquisadora, 2018).*

Compreendemos na resposta da aluna Kadyja que a propaganda televisiva para ela inicialmente era apenas apresentar o produto e que durante todos os encontros passou a perceber que a mídia pode transmitir uma ideia e ainda influenciar no comportamento de quem assiste. A imagem da mulher é observada de forma crítica pela aluna, uma vez que ela em seguida dar sua opinião. E ao final reconhece que a propaganda televisiva pode apresentar ideias implícitas. Portanto, a produção de texto da aluna Kadyja mostra exatamente esse processo de aprendizado ocorrido durante a intervenção.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado até agora, compreendemos que os/as alunos/as passaram por um processo gradativo de aprendizado, uma vez que inicialmente não identificavam as questões de gênero e sexualidade nas propagandas televisivas, repetiam estereótipos sobre os comportamentos para homem e mulher, não identificavam informações implícitas nas propagandas televisivas e, portanto, não conseguiam realizar uma leitura crítica e muito menos se posicionar diante da temática.

Ao final da intervenção percebemos que os alunos ainda se mantinham em pé de superioridade em relação às alunas, enquanto elas exigiam e buscavam em suas atitudes e comportamentos respeito. E mesmo se achando superiores, os alunos passaram a ouvir mais as alunas e a ter mais cuidados na escolha das palavras durante os debates, demonstrando respeito. Essa superioridade não fazia mais parte nos discursos dos alunos, em alguns momentos, preferiam ficar calados a revidar com as colegas.

Assim sendo, diante de tudo que foi realizado até aqui, nos fez crer que foi um avanço, pois houve mudanças positivas no pensamento e comportamentos dos/as alunos/as à medida que as relações em sala tornaram-se mais suaves e passaram a falar e opinar de forma saudável dentro e fora da sala, não reproduzindo comportamentos sexistas.

### REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BENTO, Berenice. **Na escola se aprende que a diferença faz a diferença**. Estudos Feministas, Florianópolis, maio-agosto, 2011.

BRASIL, Secretaria de Educação. **A Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Brasília 2017.

CONNELL Raewym. **Gênero: uma perspectiva global**. Tradução e revisão técnica Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

KOCH, Ingedore Grufeld Villaça; ELIAS, Vander Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. In: **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, V. 23, n.1, p. 98-106, janeiro-junho de 2014.

ORLANDI, Eni, Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

RÍOS, Maria José de Los; ALMERÍA, Joaquina Martinez. La mujer em los medios de comunicación. In: **Revista Temas – comunicar** 9, 1997.

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



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## LEITURA DO QUESTIONÁRIO INICIAL DO MADA EM UMA PERSPECTIVA SOCIODISCURSIVA

Edito Romão da Silva Júnior (UEPB)  
editoromao@yahoo.com.br

Edilma de Lucena Catanduba (UEPB)  
edilmacatanduba38@gmail.com

Tatiana Soares dos Santos (UEPB)  
prof.tatianasoes@live.com

**Resumo:** É consenso que o ensino de língua portuguesa precisa ser redirecionado para contemplar não apenas os estudos estruturais do idioma, mas também aspectos textuais e discursivos implicados no processo de leitura. Assim, no tocante à inserção de um novo paradigma, este artigo objetiva discutir a importância do ensino de leitura numa perspectiva sociointeracional. Tal posicionamento implicou o deslocamento de um normativismo formalista para a investigação da língua viva, com foco nos processos de ressignificação, produzidos dialogicamente por sujeitos sociais que participam ativamente da comunicação, pautada em um gênero textual/discursivo, revelando necessidades sociais, mas também a vontade discursiva do falante, na qual se inserem sua individualidade e subjetividade. Recortou-se, para o presente estudo, o gênero questionário que aparece em diversos contextos e cumpre diferentes funções. Tratar-se-á, especificamente, das perguntas feitas na página inicial do site do grupo *Mulheres que Amam Demais Anônimas* (MADA), que surgiu em 1985, depois do lançamento do livro *Mulheres que Amam Demais*, da terapeuta familiar Robin Norwod. Segundo a autora, essas mulheres se tornam dependentes amorosamente dos parceiros a ponto de se doarem ao extremo e se tornarem obcecadas por eles. Tentam controlar a vida destes, como não conseguem, partem para atos de violência com os companheiros, mas principalmente com elas mesmas. O presente artigo centrar-se-á ainda na tríade que compõe os gêneros textuais/discursivos: estilo, composição e conteúdo, através dos estudos feitos por Marcuschi (2018), Koch e Elias (2007), Bakhtin (2004), além dos aspectos relevantes para o estudo de requisitos básicos para a leitura à luz de Kleiman (1989), Martins (1983) dentre outros. Buscar-se-á acionar nos leitores as múltiplas possibilidades de reconstruções de sentido, a fim de tornar o ensino de leitura mais próximo da realidade dos alunos.

**Palavras-chave:** Leitura. Gêneros Textuais. Questionário. MADA.

### INTRODUÇÃO

Apesar de a legislação educacional brasileira, através da Base Nacional Comum Curricular (2018), indicar um trabalho centrado na leitura dos mais variados gêneros textuais/discursivos, o que se observa nas práticas diárias das instituições escolares é uma quase ausência de projetos que privilegiem essa atividade, que deveria ser o cerne das práticas



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

educacionais. Por mais absurdo que possa parecer, quando a leitura ocorre no ambiente educacional, é – quase sempre – fruto de uma escolha metodológica particular do professor. Não sendo, portanto, resultado de uma atividade orientada através do planejamento escolar, em outras palavras, possivelmente não é uma prática institucionalizada.

Diante de tal situação, o objetivo central do presente artigo é trazer uma sugestão de atividade que fuja do paradigma de leitura unicamente dos clássicos literários e do preenchimento de fichas de leitura. Dessa forma, propomos a leitura do questionário de autoanálise, intitulado *Sou uma Mada?*, do Grupo Mulheres que Amam demais Anônimas (Mada). Procuramos explorar o gênero citado com base nos aspectos de composição, conteúdo e estilo circunscritos em contextos sociais, históricos e ideológicos, submersos na superfície textual e partilhados por leitores que procuram responder as perguntas feitas no gênero textual/discursivo em análise no presente trabalho. No intuito de ajustarmos o foco de nossa análise, descrevemos sob a ótica de Koch e Elias (2007) três diferentes concepções de linguagem.

Com o aporte teórico de Bakhtin (2003), Koch e Elias (2007), Marcuschi (2018) dentre outros, passamos ao conceito, definição e funcionalidade dos gêneros textuais/discursivos para ancorarmos a análise do questionário *Sou uma Mada?* no que concerne à composição, conteúdo e estilo. Simultaneamente, sob as orientações Bakhtin (2003), de Brandão (2004) e Foucault (2008), destacamos as marcas sociais, históricas, ideológicas e discursivas presentes no texto analisado. Para tanto, passamos as orientações metodológicas que conduzirão (uma vez que não foi aplicada ainda) a prática de sala de aula em uma perspectiva sócio-discursiva, para tal utilizamos como referencial a **Base Nacional Comum Curricular**, que privilegia em suas orientações, atividades com os mais diversos gêneros textuais/discursivos (BRASIL, 2018).

Iniciamos o presente trabalho através do conceito das três concepções de linguagem que influenciaram e influenciam o ensino de língua materna. No segundo ponto, discorreremos sobre os gêneros textuais/discursivos. Em um terceiro momento, analisaremos o questionário *Sou uma Mada?*, encontrado no *site* [grupomadabrasil.com.br](http://grupomadabrasil.com.br), sob os pontos de vista estrutural e discursivo. Por fim, sugerimos uma intervenção em sala de aula em cinco etapas com o objetivo de realizar uma atividade de leitura que privilegie os conhecimentos de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ressignificação dos discentes, como também resgate informações sociais, históricas, ideológicas e discursivas envolvidas no processo de leitura e escrita.

### CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Apesar de vários estudos direcionados ao ensino de língua materna, a prática de sala de aula ainda preserva metodologias tradicionais, que não possibilitam a formação de cidadãos capazes de agir de forma substancial através de seus discursos. Dessa forma, consideramos que é preciso desenvolver ou aprimorar atividades de leitura que permitam reconhecer e refletir sobre a linguagem como lugar de interação e confronto de ideologias para que assim munamos o nosso aluno de um arsenal mais eficiente nesse embate que se dá através de incontáveis gêneros textuais/discursivos.

Para tal empreendimento é de fundamental importância a adoção de um olhar crítico sobre o ensino de língua materna, trazendo para o ambiente escolar os mais diversos gêneros textuais/discursivos, até aqueles que, em um primeiro momento, possam parecer estranhos como é o caso do objeto de estudo discutido no presente trabalho.

Nosso artigo partirá em direção a uma atividade de leitura que se inicie através dos aspectos estruturais, pois é através deles que podemos vislumbrar a materialidade dos discursos, a fim de avançarmos em direção a investigações sócio-histórico-discursivas. Em virtude da análise que será desenvolvida e, principalmente, porque o estudo visa a culminância em uma intervenção em sala de aula, consideramos pertinente descrever, sob a ótica de Koch e Elias (2007), três diferentes concepções de linguagem.

Tais concepções, ao longo dos séculos, têm influenciado as práticas de ensino de língua portuguesa e a abordagem do texto. Na primeira, a língua é vista como espelho do pensamento, sendo o texto um produto claro de uma representação mental, que deve ser captada de forma passiva sem que haja espaço para interação entre autor, texto e leitor. Na segunda, a leitura é compreendida com foco apenas no texto, ou seja, basta ao leitor conhecer o sentido das palavras e das estruturas do texto. Por fim, a terceira aponta para a relação dialógica da língua. Nela, os sujeitos são vistos como atores na construção e reconstrução do discurso, não mais *assujeitados* a “um sistema de normas rígidas e imutáveis” (BAKHTIN, 2006, p.83). É essa aceção que adotamos no presente artigo, pois ela contempla os objetivos



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

pretendidos aqui, além de ser a que mais se alinha com a nossa postura ideológica como educadores e seres sociais.

A última concepção de linguagem permite reconhecermos que os sentidos do texto são obtidos a partir da interação entre autor-texto-leitor em uma atividade extremamente complexa, que envolve uma gama de informações implícitas. A compreensão parte da superfície textual, mas não se esgota nela. Uma vez que esta representa o ponto inicial de partilha de experiências e conhecimentos a fim da construção dos sentidos implícitos no texto, resgatados somente através do contexto que possibilita a articulação entre acepções sociais, cognitivas, interacionais, históricas, ideológicas e discursivas, todos esses elementos imbricados em um gênero textual/discursivo, sobre o qual nos deteremos a seguir.

### **GÊNEROS TEXTUAIS**

Existem três elementos essenciais para a produção e compreensão desses artefatos culturais, são eles: a composição, o conteúdo e o estilo, que são de extrema relevância para o objetivo central do presente artigo. Sobre esses elementos nos alerta Bakhtin (2003, p. 282):

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero.

A forma composicional diz respeito ao acabamento geral de um texto, em outras palavras, a forma de organização, a distribuição das informações, além de alguns elementos não verbais, tais como, a diagramação, o padrão gráfico e a até a cor em alguns casos. Todos esses elementos combinados buscam atingir um fim, que é determinado pelo sujeito que, no jogo dialógico da linguagem, recorre a modelos pré-existentes, indicados pela situação comunicativa e que visam a assegurar o sucesso de sua interação com o outro.

Na atividade de recriação dos sentidos do texto, o conteúdo é o que permite o estabelecimento das ligações dialógicas do objeto de discurso do enunciado a outras vozes, que estabelecem um *continuum* entre um dito e um não dito que fica submerso na superfície

da linguagem, mas é resgatado através do diálogo entre autor e leitor. Vale salientar que, mesmo mediado pela superfície textual, os conhecimentos ativados pelo leitor na reconstrução de sentidos serão possivelmente diferentes daqueles pretendidos pelo autor do texto. Dessa forma, entendemos que o conteúdo é o ponto de encontro de ideologias, o que é evidenciado através da atividade de leitura.

Nessa perspectiva, o conteúdo é aquilo que o sujeito perpassado de ideologias pretende dizer, alicerçado sempre por uma ou outra forma composicional, forma e conteúdo são interdependentes. Sendo assim, cada gênero imprime os limites do que será dito o que permite o reconhecimento de formações discursivas, uma vez que o desenvolvimento do tema se dá segundo certas possibilidades do gênero discursivo em que se materializa. No entanto, dentro dessa aparente rigidez, é possível reconhecer marcas pessoais através de um dos traços singularizantes do discurso, chamado de estilo, tratado por nós a seguir.

Apesar de os limites do discurso serem dimensionados pelo gênero escolhido e este determinado pela situação comunicativa, conforme afirmado anteriormente, podemos ainda assim reconhecer elementos que individualizam o dito.

Bakhtin (2003) salienta o caráter dialógico do estilo ao afirmar que este é uma escolha individual, mas também determinado pelo gênero discursivo. Dessa forma, evidencia que mesmo esse aspecto que, por vezes, é analisado unicamente como algo pertencente ao sujeito deve ser observado em sintonia com a composição e o conteúdo.

O estilo corresponde aos recursos lexicais, sintáticos e gramaticais utilizados pelo sujeito ou de outras ordens. É determinado ora por uma escolha individual, ora por uma exigência do próprio gênero textual discursivo.

## ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO INICIAL DO MADA

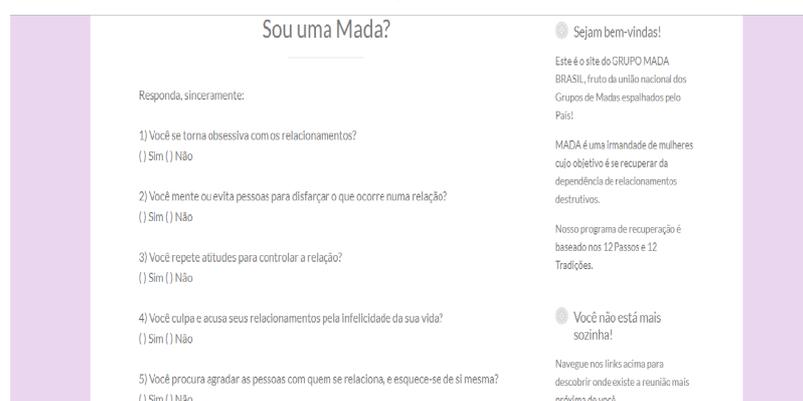
Imagem 1



Fonte: Mulheres que ... (2019).

O questionário analisado aqui, por ser veiculado em meio digital, consegue atingir o mundo inteiro. Acreditamos, no entanto, que em virtude de as perguntas se encontrarem em língua portuguesa, desperte o interesse específico dos falantes nativos desse idioma. O texto apresenta como título *Sou uma Mada?*, seguido de dezoito perguntas ordenadas de forma crescente do tipo *sim* ou *não*. A escolha desse tipo específico de questionário procura diminuir as variantes e tornar mais fácil a decisão, uma vez que há menos caminhos possíveis. Tais perguntas podem ser respondidas sem a presença de um entrevistador, visto que estão fixadas em suporte digital.

Imagem 2



**Sou uma Mada?**

Responda, sinceramente:

- 1) Você se torna obsessiva com os relacionamentos?  
( ) Sim ( ) Não
- 2) Você mente ou evita pessoas para disfarçar o que ocorre numa relação?  
( ) Sim ( ) Não
- 3) Você repete atitudes para controlar a relação?  
( ) Sim ( ) Não
- 4) Você culpa e acusa seus relacionamentos pela infelicidade da sua vida?  
( ) Sim ( ) Não
- 5) Você procura agradar as pessoas com quem se relaciona, e esquece-se de si mesma?  
( ) Sim ( ) Não

Sejam bem-vindas!

Este é o site do GRUPO MADA BRASIL, fruto da união nacional dos Grupos de Madas espalhados pelo País!

MADA é uma Irmandade de mulheres cujo objetivo é se recuperar da dependência de relacionamentos destrutivos.

Nosso programa de recuperação é baseado nos 12 Passos e 12 Tradições.

Você não está mais sozinha!

Navegue nos links acima para descobrir onde existe a reunião mais próxima de você.

Fonte: Mulheres que ... (2019).

O site apresenta uma configuração lilás, o que remete – em nossa cultura – à evocação feminina, além de um símbolo bastante chamativo que representa ao mesmo tempo o *m* inicial do grupo, entrelaçado em formato de um coração, mas que também remete ao útero, ou seja, não só a composição do questionário está voltada ao feminino, mas também a configuração de todo o suporte, portanto há uma elaboração discursiva que se direciona ao público alvo a ser atingido.

Imagem 3



- 6) Você só se sente viva ou completa quando tem um relacionamento amoroso?  
( ) Sim ( ) Não
- 7) Você já tentou diversas vezes sair de um relacionamento, mas não conseguiu?  
( ) Sim ( ) Não
- 8) Você sofre mudanças de humor inexplicáveis?  
( ) Sim ( ) Não
- 9) Você sofre acidentes devido à distração?  
( ) Sim ( ) Não
- 10) Você pratica atos irracionais?  
( ) Sim ( ) Não
- 11) Você tem ataques de ira, depressão, culpa ou ressentimentos?  
( ) Sim ( ) Não
- 12) Você já teve ataques de violência física contra si mesma ou contra outras pessoas?  
( ) Sim ( ) Não

Fonte: Mulheres que ... (2019).

No que concerne ao conteúdo do gênero textual/discursivo analisado, conseguimos, através da superfície textual, estabelecer elos que ligam dialogicamente autor, leitor, contexto histórico, ideologia e sociedade, uma vez que o surgimento de um grupo de autoajuda revela um condicionamento em comum, levado ao extremo, seja ele o uso de álcool, a necessidade de pegar coisas sem o consentimento do outro, necessidade de comprar compulsivamente ou, como no caso do questionário investigado, apresentar o sentimento de ter de controlar o parceiro(a) através da relação, sob o argumento de amá-lo(a). Em quaisquer das compulsões elencadas, percebemos motivadores individuais, mas também condicionantes externos, determinados por valores cultivados culturalmente.

Dessa forma, a elaboração do questionário *Sou uma Mada?* é direcionada a um público específico, logo é possível que um leitor que não seja pertencente a esse grupo a que se destina o texto, não consiga fazer essa ponte com o discurso amoroso como o autor espera, ou seja, ao procurar o *site*, mesmo antes de ler as perguntas, o “acordo” entre autor e leitor já foi estabelecido, uma vez que em um universo enorme de leitores nem todos necessitarão ou procurarão um questionário que atenda à função social de autoanálise tão específica, apresentada por esse grupo de autoajuda. Não seria controverso pensar que os indivíduos já saibam do seu “problema” e queiram apenas uma confirmação material, que é encontrada no gênero textual/discursivo veiculado no suporte citado.

Imagem 4



- 13) Você sente ódio de si mesma e se auto justifica?  
 Sim  Não
- 14) Você sofre doenças físicas devido às enfermidades produzidas por stress?  
 Sim  Não
- 15) Você cuida excessivamente dos membros de sua família?  
 Sim  Não
- 16) Você não consegue se divertir sem a presença do (a) seu (sua) parceiro(a)?  
 Sim  Não

Fonte: Mulheres que ... (2019).

Reafirmamos que ler ou mesmo conduzir uma atividade de leitura em uma perspectiva sócio-discursiva configura-se como uma atividade diversificada, rica e complexa, pois necessita da articulação de componentes da superfície do texto, mas também da imersão em elementos extratextuais, pois só através desse entrelaçamento entre o dito e o não dito que conseguiremos reconstruir sentidos em uma atividade ativa e autônoma. Em busca desses elementos submersos no conteúdo do questionário Sou uma Mada?, faremos uma breve incursão pelos aspectos históricos que subjazem ao grupo, mas que o integram polifonicamente.

Imagem 5



- 16) Você não consegue se divertir sem a presença do (a) seu (sua) parceiro(a)?  
 Sim  Não
- 17) Você se sente exausta por assumir mais responsabilidades num relacionamento?  
 Sim  Não
- 18) Você se sente incompreendida por todos?  
 Sim  Não
- Se você respondeu SIM a 2 ou 3 das perguntas acima, é possível que você seja uma MADA.
- Se você respondeu SIM a mais de 4 perguntas, é mais provável que você seja uma MADA.
- Mesmo que você não se encaixe nas perguntas acima, mas ainda assim sofra por amor e queira ajuda, você será bem-vinda em MADA.

Fonte: Mulheres que ... (2019).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

As mulheres que respondem afirmativamente ao questionário analisado passam a viver a vida em função do homem, tentando reajustá-lo a uma conduta que provavelmente nunca terá. Esta doação incondicional ao outro encontra explicações não só em predisposições psicológicas, mas também em origens sócio-históricas. Pois, se voltarmos o olhar para o passado, encontraremos o patriarcalismo que pode estar no cerne do comportamento compulsivo dessas mulheres em torno da figura masculina.

O *patriarcado* é um modelo de estrutura e organização da vida coletiva baseado no poder de um pai. Esse sistema que dá plenos poderes aos homens fortalece relações desiguais e hierarquizadas, nas quais a figura feminina é posta de forma inteiramente submissa ao pai, marido ou padre. Didaticamente, podemos afirmar que a sociedade patriarcal teve início na Idade Antiga e terminou com os ideais revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa. Porém, na prática, este sistema ideológico recai sobre a humanidade até os dias atuais, atravessa gerações, e é fortalecido pelas religiões judaico-cristã no nosso mundo ocidental, influenciando e muito o discurso das mulheres que se dispõem a responder o questionário alvo de nosso estudo. Presentes quase que imperceptivelmente em nossas relações, a ideologia que exalta a figura masculina é criada, estimulada e difundida através dos séculos.

Com a chegada da sociedade capitalista, cria-se a ideia de que a mulher era mais frágil que o homem e dessa fragilidade, incorria-se a delicadeza e a debilidade moral. Surge o perfil da mulher frágil, sensível, doce e pronta à submissão do marido. A idealização da figura masculina continuava, mas dessa vez com a ajuda da literatura Romântica do século XVIII. Esta funde os ideais capitalistas de que a mulher surgiu para a maternidade e para o amor incondicional, a fim de manter a família e, conseqüentemente, a propriedade privada. O conjunto desses fatores ajudou a construir ideologicamente o discurso das mulheres que irão dialogar atualmente com o conteúdo do questionário analisado. Inevitavelmente, o caráter polifônico constitui um importante elo extratextual que marca o diálogo entre autor e público alvo.

Considerando que a compreensão de um dado enunciado parte da superfície textual, o estilo adotado é fundamental para o estabelecimento de elos coesivos extratextuais. Assim, além de uma escolha individual/subjetiva, o estilo leva em consideração as exigências do gênero e o público alvo a quem se destina, conforme veremos na análise a seguir.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Uma leitura superficial, apenas da designação do grupo Mulheres que Amam Demais Anônimas, remeter-nos-ia a interpretar o amor em excesso como algo salutar. No entanto, ao avançarmos da denominação do grupo ao questionário Sou uma Mada?, os itens lexicais passam a evidenciar as marcas da violência que ocorre entre o casal. Para ilustrarmos o afirmado anteriormente, observamos palavras como *sofro* que, em sua primeira acepção, significa dor física ou moral e *ódio*, aversão intensa gerada por medo, raiva ou injúria sofrida, as duas definições encontram-se no dicionário Houaiss Eletrônico (HOUAISS, 2009).

Temos também palavras como *obsessiva* que significa apego exagerado a um sentimento ou a uma ideia e *controle* que provém de controlar, submeter a exame e vigilância estrita; fiscalizar; monitorar ainda segundo o dicionário Houaiss Eletrônico (HOUAISS, 2009).

Percebemos que tais itens lexicais são selecionados cuidadosamente pelo autor a fim de atingir um público específico, que será impactado de forma mais intensa do que aqueles indivíduos que não vivenciam tais marcas de violência em suas relações. Os elementos analisados nos mostram ainda a intensa e destrutiva vontade de subjugar o parceiro(a) falseada sob a alegação de amor. Contudo, toda essa possessividade não atinge apenas o companheiro(a), acaba por causar muita ansiedade e gerar várias outras patologias nas mulheres, tais como estresse e depressão. Como constatamos até agora nesta breve incursão, o amor levado aos limites extremos provoca, como qualquer outro vício, violência e dor.

Apenas uma observação atenta da composição, do estilo e do conteúdo consegue abarcar aspectos submersos presentes nos mais variados discursos. Por isso, defendemos a leitura dos mais diversificados gêneros, pois deles emergem as mais variadas ideologias, que se encontram, por vezes, em confronto na sociedade. Ratificamos também a importância da leitura do questionário analisado no ambiente escolar, visto que conhecer as facetas do discurso supostamente amoroso, é estar pronto para compreendê-lo, porém entendendo os aspectos limitantes de qualquer ideologia, seja ela hegemônica ou não.

### **LEITURA DO QUESTIONÁRIO *SOU UMA MADA?* NA ESCOLA**

Por meio do conjunto de cinco aulas, buscaremos conduzir uma atividade de leitura voltada para o gênero questionário, mais especificamente as perguntas feitas no site do grupo



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Mada, com o intuito de conduzir uma prática que fuja dos padrões convencionais adotados na escola.

Na primeira aula, verificaremos qual o conceito que os alunos têm a respeito do gênero textual/discursivo que será alvo da intervenção; depois procuraremos verificar também se já ouviram falar do Grupo Mulheres que Amam Demais Anônimas (Mada); indagaremos ainda se, em algum momento da trajetória escolar, foi mencionada a palavra patriarcado, como também se sabem algo sobre Romantismo, estética literária iniciada no final do século XVIII.

Na segunda aula, faremos um rápido apanhado sobre os diversos tipos de questionários; discorreremos rapidamente sobre o que vem a ser o sistema patriarcal e, por fim, ilustraremos, com a leitura coletiva de dois textos representativos do período Romântico, os valores dominantes presentes nessa estética literária. Por fim, faremos uma breve reflexão sobre a permanência na sociedade atual dos valores patriarcais e românticos.

Na terceira aula, apresentaremos o grupo Mulheres que Amam Demais Anônimas, bem como o questionário Sou uma Mada?, em seu suporte original. Após a leitura das dezoito perguntas contidas no gênero Textual/discursivo em questão, perguntaremos aos alunos se eles perceberam palavras pertencentes ao discurso amoroso e/ou ao discurso violento. Diante das respostas dadas, pediremos que os discentes identifiquem as palavras referentes aos dois campos semânticos citados. Após a atividade, faremos uma breve reflexão sobre as possíveis causas que levam tais mulheres a se tornarem dependentes amorosamente.

Na quarta aula, haverá uma roda de conversa, a fim de observarmos se os alunos constataram pontos que interligam o comportamento das mulheres que responderiam afirmativamente as perguntas do questionário Sou uma Mada? a razões sociais ou históricas, construídas ideologicamente através de discursos perpetuados por séculos. Após os relatos orais, sugeriremos uma produção escrita, que poderá ser o relato de um caso em que a mulher é dependente amorosamente do companheiro(a).

Na quinta aula, constataremos os pontos positivos e negativos da atividade que teve como foco a leitura do questionário Sou uma Mada? O objetivo é fazermos uma autoavaliação, além de analisarmos o desenvolvimento da turma nas atividades solicitadas.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma atividade de leitura centrada em uma perspectiva sócio-discursiva fará emergir interpretações que partirão daquele conhecimento que o sujeito traz para reconstrução dos sentidos do texto. Podemos afirmar, portanto, que não há propriamente uma compreensão espelhada do pensamento do autor, mas uma coautoria, visto que sempre que um leitor se debruça sobre um gênero, qualquer que seja, os sentidos que dele surgirão, serão sempre ancorados nas vivências dos sujeitos envolvidos.

Assim, trabalhar a leitura no ambiente escolar em uma perspectiva sócio discursiva traz a possibilidade de conduzir uma atividade orientada; poder confrontar diferentes ideologias, uma vez que o objetivo é realizar a atividade de modo coletivo; observar as diferentes reconstruções do texto; possibilitar um enriquecimento cultural através da análise, não só do discurso presente no *questionário*, mas também das várias leituras feitas dele por parte dos alunos.

Acreditamos que propiciar atividades de leitura que fujam do mero preenchimento de fichas para uma análise mais substancial dos textos com foco nos sentidos submersos na estrutura textual, deve representar o foco central das instituições escolares e esforço diário do professor. Definitivamente, não é mais possível permanecer em um ensino centrado, quase em sua totalidade, no estruturalismo, pois este contribui apenas parcialmente para a formação discursivo-ideológica dos discentes, além de não constituir uma prática educativa significativa para boa parte dos indivíduos que frequentam ou frequentaram a escola.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12<sup>a</sup> ed. HUCITEC, 2006.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a Base**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA. Jurandir Freire. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 17 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HAMA, Lia. Todos dizem EU TE AMO. **Aventuras na História para viajar no tempo**. São Paulo, n. 33, p. 26-34, maio 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva: 2009.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2018.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MULHERES que Amam Demais Anônimas. Sou uma Mada? Disponível em: <http://www.grupomada.com.br>. Acesso em: 30 jan. 2019.

ROLIM, Karla. **A crise do amor romântico na contemporaneidade**. Disponível em: <http://www.webartigos.com>. Acesso em: 26 nov. 2010.

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



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### MEDIAÇÃO E LEITURA: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DOCENTE E DA PARTICIPAÇÃO DISCENTE NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ruthlana Dutra Nogueira (UFCG)

ruthlanadutra@hotmail.com

Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)

nazaretharrais@gmail.com

**Resumo:** O presente artigo tem como tema a mediação pedagógica nos eventos de leitura em sala de aula, levando em consideração a interação autor-texto-leitor e as estratégias de andaimagem utilizadas pelo professor de língua portuguesa que facilitam o desenvolvimento de uma leitura produtiva. O objetivo, nessa direção, é analisar o processo de mediação docente e a participação discente em aulas de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, a fundamentação teórica é a Sociolinguística Interacionista Escolar desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005). Essa teoria busca entender o que está acontecendo entre os interlocutores em uma sala de aula. Trata-se de uma pesquisa etnográfica sendo desenvolvida, inicialmente, através de uma observação participante por meio da gravação de aulas de leitura, a fim de identificar as estratégias utilizadas pelo professor no processo de mediação e ser realizada a análise da interação dos sujeitos em sala. A natureza desta pesquisa é qualitativa já que ocorre a interpretação de dados das aulas analisadas. O *corpus* foi levantado numa cidade do sertão paraibano em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa está em andamento, mas já conseguimos apontar alguns resultados como a atuação do professor como mediador, visto que ele realizou o processo de andaimagem durante o evento de leitura, utilizou as pistas de contextualização, os alunos tiveram a oportunidade de verbalizarem o pensamento deles e atuarem como leitores ativos, oportunizando a interação professor-texto-aluno.

**Palavras-chave:** Sociolinguística Interacionista Escolar. Leitura. Mediação.

#### INTRODUÇÃO

Quando lemos, atribuímos sentido ao texto. Para isso, se faz necessária a atuação do professor como mediador, adjuvando o aluno para que ele possa chegar ao sentido autorizado pelo texto. Essa mediação é uma estratégia didática que facilita o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nesse caso, o professor deve exercer o papel de mediador, *criando condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos.*



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O interesse por este estudo surgiu durante vivências em sala de aula em atividades de compreensão do texto, quando percebemos que muitos alunos apresentavam dificuldades em construir sentido de textos e a perceber o que estava implícito. Devido a isso, consideramos importante analisar como acontece o processo de mediação em eventos de leitura para encontrar estratégias que colaborassem com o trabalho do professor e, conseqüentemente, auxiliassem o aluno no desenvolvimento de uma leitura produtiva.

Nessa direção, este trabalho apresenta o estudo em andamento proposto por Nogueira (2018), cujo objetivo é analisar o processo de mediação docente e a participação discente em aulas de leitura no 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola localizada na cidade de São João do Rio do Peixe – PB. Em vista disso, a pergunta norteadora da pesquisa é: como ocorre o processo de mediação docente e a participação discente em eventos de leituras em aulas de língua portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental?

Partimos do pressuposto de que o processo de interação professor-texto-aluno em eventos de leitura em sala de aula, muitas vezes, está voltado apenas para a leitura e compreensão do texto, sendo que existe pouca intervenção docente que facilite a construção do sentido do texto pelo aluno e que resgate o seu conhecimento prévio.

A fundamentação teórica embasadora desta pesquisa é a Sociolinguística Interacionista Escolar desenvolvida por Bortoni-Ricardo (2005) que, por sua vez, nasceu de reflexões dos estudos desenvolvidos por Ribeiro e Garcez (2013). A Sociolinguística Interacionista pretende saber o que está acontecendo no aqui e no agora entre os interlocutores de um discurso.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada foi a etnográfica de abordagem qualitativa. Para o levantamento do *corpus*, foi realizada a gravação de quatro aulas de leitura na Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro, localizada na cidade de São João do Rio do Peixe-PB em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, para depois ser realizada a transcrição e análise do *corpus* na intenção de verificarmos as contribuições das estratégias de mediação utilizadas pelo professor.

O trabalho está organizado em seis partes. A primeira é esta breve introdução, a segunda constitui a fundamentação teórica, a terceira detalha a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, a quarta a análise e discussão dos dados, a quinta apresenta as



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas utilizadas como suporte para o desenvolvimento da pesquisa.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os seres humanos se comunicam por meio de uma linguagem, estabelecendo uma interação face a face nas diversas situações sociais. Logo, para compreendermos esse processo de interação surgiu a Sociolinguística Interacional que:

[...] procura dar conta das normas que presidem ao processo interacional, demonstrando que qualquer conversa que ocorra efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas – pelo contrário, obedece a princípios de coerência interna (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 148).

Significa dizer que, para estabelecermos a comunicação, fazemos uso da linguagem verbal e não verbal que auxiliam na compreensão da mensagem. Como a interação é dinâmica, os sentidos são construídos no ato da interação e, para que ocorra a compreensão, é necessário que os envolvidos no processo comunicativo resgatem uma diversidade de conhecimentos, a exemplo do lexical e o de mundo.

E esse processo interacional ocorre constantemente no âmbito escolar, sendo direcionado para a construção de saberes. De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 228), existem “dois níveis de processo comunicativo em sala de aula: o relacionado à administração da interação e o relacionado à aprendizagem.” Dessa forma, o professor, que intermedirá a interação em sala de aula, será o responsável por utilizar estratégias comunicativas a exemplo das pistas de contextualização e dos enquadres interativos com o intuito de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Durante a interação, o conhecimento será construído e transmitido de forma colaborativa através da utilização de recursos verbais e não verbais. Portanto, um momento oportuno para a realização da interação é durante os eventos de leitura realizados em sala de aula. Assim:

Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2012, p.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

90).

Ou seja, o professor é o responsável por mediar os eventos de leitura, questionando os alunos para instigar a participação e avaliar o nível de conhecimento deles, fazendo com que se tornem leitores ativos que sejam capazes de identificar o que está implícito e explícito no texto. Atuando assim, o professor será capaz de desenvolver estratégias de leitura e de mediação que favoreçam o desenvolvimento de uma leitura produtiva.

Em relação às estratégias de mediação, podem ser utilizadas as pistas de contextualização “que são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (RIBEIRO; GARCEZ, 2013, p. 152). Assim, ao utilizar essas pistas, o professor contribui para que os alunos identifiquem elementos essenciais do texto que favorecem a construção de sentido, ou seja, a compreensão do texto. Para tanto, temos as pistas linguísticas, as paralinguísticas, as prosódicas e as não verbais. De acordo com Gumperz (2013, p.149):

São pistas linguísticas (por exemplo, alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralinguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (por exemplo, a entonação, o acento, o tom), constituídas de vários (sub)sistemas de sinais culturalmente estabelecidos.

Sobre as pistas não verbais, são “[...] o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas, a presença de gesto etc.” (GUMPERZ, 2013, p.149). Dessa forma, durante a interação, são transmitidos sinais verbais e não verbais que transmitem informações que auxiliam na compreensão da mensagem.

Portanto, durante os eventos de leitura em sala de aula, o professor, ao auxiliar os seus alunos no processo de compreensão, utiliza-se de enquadres. Segundo Goffman (2013, p. 107), “[...] em qualquer encontro face a face, os participantes estão permanentemente propondo ou mantendo enquadres, que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional”. Assim, para que ocorra a compreensão, é importante que os alunos reconheçam em qual enquadre a comunicação está inserida e também o seu contexto, pois no momento da interação pode ocorrer a mudança de enquadre que é denominada de *footing*, uma vez que os envolvidos no processo interativo estão sempre estabelecendo novos enquadres e mantendo os já estabelecidos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa é a etnográfica, pois está voltada para a análise do discurso dos sujeitos em sala de aula. A sua abordagem é qualitativa, uma vez que realizamos a interpretação dos dados, com o intuito de atribuir significado ao processo em estudo.

Sendo assim, o pesquisador terá a possibilidade de investigar possíveis problemas educacionais existentes na prática escolar cotidiana e que muitas vezes passam despercebidos. Isto porque, na pesquisa etnográfica, o objeto é “a ação/reflexão/ação de sujeitos parceiros, os mediadores têm como procedimento básico a observação participante” (BORTONIRICARDO, 2005, p. 237).

Nessa direção, ao realizar a observação participante e investigar a prática escolar, o pesquisador tem a possibilidade de reconhecer as estratégias de mediação utilizadas pelo professor, além disso, pode verificar as que favorecem a aprendizagem e as que precisam ser aperfeiçoadas. Com o resultado da sua observação, pode apresentar mudanças que auxiliem os alunos no desenvolvimento da aprendizagem de forma produtiva.

O campo de realização da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Educação Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro, localizada na Rua Tabelião José Cândido Dantas, Centro, São João do Rio do Peixe – PB. Para o levantamento do *corpus*, foi realizada a gravação de quatro aulas de leitura de 45 minutos, e selecionado para análise um total de: 18 minutos da aula 1; 28 minutos da aula 2; 24 minutos da aula 3; e 18 minutos da aula 4.

No entanto, para a realização da análise deste artigo, será utilizada apenas a aula 1. Todas as aulas foram transcritas de acordo com as convenções de transcrição de Marcuschi (2003) e foram realizadas no dia 27 de abril de 2018 e as outras duas no dia 18 de maio de 2018, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

Os sujeitos colaboradores desta pesquisa são: professor de língua portuguesa e alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. O docente colaborador está concluindo o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa, atualmente leciona nas turmas do 9º e 8º ano do Ensino Fundamental e possui sete anos de docência. Já os alunos pertencem à faixa etária entre 13 a 15 anos e são provenientes da zona rural e urbana da cidade de São João do Rio do Peixe-PB, sendo a maioria da zona rural.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado sob processo nº 2.338.759. Assim, para assegurar o nosso compromisso com o sigilo das identidades desses sujeitos-participantes, codificamos da seguinte forma: P para o professor colaborador da pesquisa, os termos A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9 e A10 para distinguir as falas dos discentes nos processos de interação e AS para representar quando muitos alunos falam ao mesmo tempo.

As categorias de análise são: convenções de contextualização e os enquadres verbais. E as subcategorias são as pistas paralinguísticas e as prosódicas. E os critérios de análise estão norteados por dois direcionamentos: quais as convenções de contextualização (as paralinguísticas e as prosódicas) que estão presentes na interação professor/aluno no evento de leitura realizado em sala de aula e que se configuram como pistas produtivas? Como ocorre os enquadres verbais nos eventos de leitura em sala de aula?

Para a transcrição das aulas, utilizamos as convenções estabelecidas por Marcuschi (2003), nos quais o (+) indica as pausas pequenas nas falas; os (::) servem para indicar o alongamento de vogais; quando a palavra ou sílaba estiver toda em MAIÚSCULA indica que estas foram pronunciadas com ênfase mais forte que o habitual; o (incompreensível) indica que não se entendeu uma parte da fala; ( / ) os truncamentos bruscos são indicados com a barra, isso ocorre quando um falante corta a unidade, ou quando alguém é bruscamente cortado pelo interlocutor e (( )) os parênteses duplos são usados para indicar os comentários do analista.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Na aula em análise, o professor utilizou o texto “O vício de comer” que é de autoria do médico Dráuzio Varella. Com o propósito discutir o gênero textual de divulgação científica e a temática da obesidade, P iniciou sua aula indicando o gênero textual e o autor. Não apresentou o título do texto para os alunos e nem realizou previsões a respeito do título. Logo depois, solicitou que eles realizassem uma leitura silenciosa.

*P: Boa tarde!*

*AS: Boa tarde!*

*P: Eu peço que vocês abram o livro na página 209. ((alunos abrem o livro)) Bom, nós temos aí:: na página 209 um texto de divulgação científica, certo. Então::, o autor desse texto que vocês tem aí é DRAUZIO Varella. Eu peço que vocês façam uma leitura silencio::sa, a princípio, tá CERTO? ((alunos começaram a realizar a leitura do texto))*

Nesse momento, o docente situou os alunos no enquadre da aula quando pediu que eles abrissem o livro na página que continha um texto de divulgação científica e, ao solicitar que eles lessem o texto, os alunos tomaram conhecimento do que seria trabalhado no enquadre da aula que, nesse caso, era a leitura do texto.

Após a leitura silenciosa, P informou aos alunos que iriam fazer uma leitura compartilhada, situando-os novamente no enquadre da aula, expondo para eles os direcionamentos que iriam tomar no decorrer da aula. Em seguida, P foi conduzindo a leitura compartilhada, utilizando o pronome de tratamento *você* ou citando o nome do aluno que irá ler a parte do texto. Assim foi desenvolvida a leitura compartilhada do texto.

Após a finalização da leitura, P começou a instigar os alunos sobre o texto, desenvolvendo questionamentos voltados para o público alvo, a identificação do tema e a abordagem do texto, com o intuito de investigar o nível de compreensão deles. Nesse momento, ocorreu a interação entre professor, texto e leitor e P conseguiu auxiliá-los na compreensão do texto.

*P: Pronto. Bom, esse te::xto(+) é basta::n(+)te(+) importante pra nós, né. Esse te::xto, ele(+) é voltado diretame::nte(+) PRA QUEM ?*

*A2: Pra aquelas pessoas que fazem um certo uso de drogas e que comem em excesso, pessoas que comem em excesso.*

*P: TAMBÉM:: (+)*

*A2: Obesidade.*

*P: Quem concorda com A2? E quem tem mais algo a acrescentar::?(+)*

*A7: (incompreensível)*

*P: Como é, A7?*

*A7: (incompreensível)*

*P: Mais o QUÊ::?(+)*

*A7: (incompreensível)*

Para tanto, P passou a desenvolver o processo de andaimagem quando questionou os alunos sobre o texto lido. Esse processo consiste “[...] nas iniciações de um evento de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 27). Ao iniciar as perguntas, P indagou sobre o público alvo do texto e realizou o seguinte questionamento: “Esse te::xto, ele(+) é voltado diretame::nte(+) PRA QUEM ?” Nessa pergunta, P fez uso das pistas de contextualização como as paralinguísticas ao alongar a vogal nas palavras “te::xto” e “diretame::nte (+)”, utilizou a pausa, também usou a pista prosódica ao dizer: “PRA QUEM” e o marcador de oralidade “PRA”. Ao utilizar a pista prosódica, ele deu uma entonação mais forte às palavras para direcionar os alunos à identificação do público alvo. Logo após, A2 começou a responder direcionando sua resposta à existência de usuários de drogas, de pessoas que comem em excesso, ficando obesas. Em seguida, P começou a instigar os outros alunos a interagirem quando fez o seguinte questionamento: “Quem concorda com A2? E quem tem mais algo a acrescentar::?(+)”, assim outros alunos começaram a participar.

Dando prosseguimento aos questionamentos, P passou a perguntar aos alunos sobre o que o texto trata e também sobre o tema do texto.

*P: Mais alguém sugere, esse texto vai tratar de QUÊ::?(+) Qual o TE::MA?(+)*

*A2: Da obesida::de, tá aumentando cada vez mais o sedentarismo e a:: ingestão de alimentos industrializados.*

*P: É::, vocês concordam com A2?*

*AS: SIM*

*P: Ninguém pensa mais sobre outra coi::(+):sa::, é somente a obe::siDADE?*

*A6: A bebida.*

*A1: Uso de drogas e bebida.*

Ao realizar o questionamento: “esse texto vai tratar de QUÊ::?(+) Qual o TE::MA?(+)”, percebemos que P desenvolveu de forma sequenciada dois questionamentos, realizando uma pequena pausa, utilizou a pista prosódica e o alongamento da vogal em “QUÊ::” e em “TE::MA”, que estão associadas ao que ele desejava saber. Em seguida, A2 responde, comentando sobre o que o texto trata e cita no início da sua fala o tema do texto que é a *obesidade*. Depois, P começa a instigar a participação dos outros alunos, perguntando: “ninguém pensa mais sobre outra coi::(+):sa::, é somente a obe::siDADE?”. Na fala, P realiza

o alongamento da vogal e a pausa na palavra “coi::(+):sa:” e na palavra “obe::siDADE”, usa o alongamento da vogal e aumenta a entonação da voz, dando destaque a essas duas palavras no seu questionamento e instiga o alunos a interagirem, apresentando outras abordagens do texto. Com isso, A6 e A1 também começaram a interagir.

*P: Então, o que é que leva a pensar que o texto nos direciona diretame::nte pra comi::da e pra::(+) esses vícios que nós temos que vai estimula::ndo (+) as nossas (+) von::TADES? (+)*

*A2: É no sentido que:: (+) (incompreensível) de algumas pessoas, do mesmo jeito que algumas pessoas utilizam drogas (incompreensível)*

*P: OH! Então, é importante lembrarmos que esse texto também (+) pode também servir pra alertar, esse texto alerta somente pra quem é obe::so ou pra quem COME?*

*AS: NÃO*

*P: PRA QUÊ?*

*A3: (incompreensível)*

*P: COMO?*

*A3: Também pras pessoas que usam drogas.*

*P: E quem usa dro::ga, por exemplo se o texto fosse para alertar, se é pra alertar sobre os vícios, se é pra alertar sobre o consumo exagera::do de comida, É SÓ(+): para quem é obe::so?*

*AS: NÃO*

*P: Serve pra QUEM?*

*A1: Serve pras pessoas normais que:: tipo no futuro elas podem ficar assim.*

*A8: Pra todo mundo.*

Em seguida, P continua realizando o processo de andaimagem sobre a abordagem do texto, destacando sobre a alerta que o texto nos faz, utilizando o seguinte questionamento: “esse texto alerta somente *pra quem é obe::so ou pra quem COME?*” e usou a pista de alongamento da vogal para destacar a palavra obeso e também a pista prosódica para destacar quem come. Logo, AS responderam que “Não” e P realizou outro questionamento, instigando a interação, já que a resposta foi vaga e, nesse momento, utilizou a pista prosódica quando falou: “*PRA QUÊ?*”. Logo depois, A3 respondeu que também a alerta estava relacionada ao uso de drogas. Ao avaliar a resposta de A3, P percebeu que ainda não estava de acordo com a proposta da discussão e reformulou o seu questionamento, já que desejava que os alunos identificassem para quem era destinado o alerta do texto.

Sendo assim, ao realizar sua pergunta, P utilizou a pista de alongamento da vogal nas palavras “dro::ga”, “exagera::do” e “obe::so”, depois usou a pista prosódica e a pausa quando fala “É SÓ(+)” para dar destaque ao que ele desejava saber sobre o direcionamento do alerta. Novamente, AS responderam “NÃO” e P novamente os instigou a darem uma resposta mais direcionada ao perguntar “serve *pra* QUEM?”. Percebemos que, nesse momento, P utilizou a pista prosódica na palavra “QUEM” com o intuito de destacar o que os alunos precisavam identificar, que era justamente para quem o texto fazia o alerta.

Em seguida, A1 e A8 conseguiram formular uma resposta que estava coerente com a proposta de discussão de P, sendo que A1 se referiu às pessoas que poderiam ficar obesas, e A8 destacou que seria para todas as pessoas. Após esse momento, P poderia ter transmitido para os alunos uma mensagem positiva, já que conseguiram identificar para quem era direcionada a alerta do texto. Além disso, percebemos também que, nas suas perguntas P, utiliza o marcador de oralidade “*pra*”.

Percebemos que P exerceu o papel de mediador e, através do processo de andaimagem, conseguiu fazer com que os alunos verbalizassem o pensamento, estava sempre avaliando a participação deles e reformulando os seus questionamentos, para se chegar a um objetivo final que era justamente obter uma participação significativa dos alunos para o desenvolvimento do conhecimento em relação ao texto.

Observamos também que P estava sempre utilizando o modelo tripartite chamado de IRA (iniciação-resposta-avaliação), que segundo Bortoni-Ricardo, *et al.* (2017, p. 27) “O IRA se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização – seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor”.

Dando continuidade, P comentou a questão que o texto alerta sobre os cuidados com a estética e também com a saúde e desenvolveu um novo questionamento direcionado para o comportamento da sociedade em relação às pessoas obesas.

*P: Pronto, e além:: de voltar também pra, pode levar pra a questão de você se alertar:: pra pessoa que tá bem(+) bem esteticamente aquele corpo magrinho também ter cuidados, porque além de ser essa questão da estética que o texto mostra também essa questão de você se cuidar pela estética, questão de saúde e ou::tros problemas que venham a aparecer. É, relacionado também pra questão da comida é só QUESTÃO de, de uma aler::ta, é só uma questão, porque em alguns trechos aí vocês num perceberam NADA além do que fosse só pra(+) VÍ::CIOS de comida, de doces, etc.? Ele fala também em um certo ponto sobre (+) questão MÉDICA, questões também de você, na sociedade VÊ, por exemplo, você vai ali, vai passando uma pessoa obe::sa, todo mundo tem essa PRE(+disposição é DISpos::to a julgar diretamente. AH, a pessoa é gorda porque come demais(+), a pessoa come porque quer(+), ela come tu::do que ver pela frente porque quer(+), vocês acham que é ASSIM? (+)*

*AS: NÃO*

*A2: Eu tiro por mim mesmo que:: as vezes eu como, como, como (incompreensível) ansiedade muito alta (incompreensível).*

Na sua abordagem, P utilizou algumas pistas prosódicas como nas palavras “QUESTÃO”, “NADA” “VÍ::CIOS” e “MÉDICA”, inicialmente, destacou a questão da alerta para desenvolver uma abordagem sobre outras questões que o texto comenta, depois utilizou “num perceberam NADA” para frisar que o texto não fazia apenas a abordagem sobre o vício de comer, enfatizou agora a questão médica e inseriu a abordagem sobre o comportamento da sociedade que julga as pessoas obesas.

Para exemplificar a situação, P mudou de enquadre e utilizou um enquadre da vida real apresentando os julgamentos que as pessoas geralmente realizam quando vê uma pessoa obesa tais como “a pessoa é gorda porque come demais(+), a pessoa come porque quer(+), ela come tu::do que ver pela frente porque quer(+)”. Ao final de cada julgamento, P realiza uma pausa e o alongamento da vogal na palavra “tu::do” para que os alunos consigam refletir sobre esses julgamentos. Depois, P fez a seguinte pergunta: “vocês acham que é ASSIM?” e destacou na sua fala a palavra “ASSIM” através da pista prosódica para enfatizar os julgamentos que ele citou. Os alunos responderam “NÃO”, e A2 informou que come muito quando está ansiosa, logo, conseguiu associar os exemplos citados pelo professor com a sua vida.

Em seguida, P retornou ao enquadre da aula, destacando a comparação que o autor realiza no texto em relação ao vício de beber com o de comer e inicia um novo processo de andaimagem.

*P: E::, quando ele comPARA, o autor Drauzio comPARA o:: ví::cio a pessoa que bebe e a pessoa que CO::ME, esse vício é(+), é diretamente (incompreensível) por que quer? Pelos desejos ou vocês acreditam, acham que foi pelo QUÊ, que o texto apresentou::?(+)*

*A2: Pelo sentido que você::, quanto mais você começa a:: ingerir, mais você quer (incompreensível)/*

*A1: Mais você tem vontade.*

*A2: Meio que um impulso.*

*P: Então, você diz como se fosse um impu::lso, né? Bom, não tem nenhuma palavrinha que vocês desconheçam, que vocês ficaram (+) se perguntando, que palavra é essa?*

Nesse momento, P realiza a seguinte pergunta: “esse vício é(+), é diretamente (incompreensível) por que quer? Pelos desejos, ou vocês acreditam, acham que foi pelo QUÊ, que o texto apresentou::?(+)”. Para que os alunos identificassem o que o texto apresenta em relação à pessoa viciada em comer se é por que ela quer ou se é pelo desejo, P utilizou no seu questionamento uma pista prosódica “QUÊ” e uma pausa ao finalizar a sua pergunta. Em seguida, A2 destacou a questão do impulso, e P utilizou o marcador de oralidade “né” para transmitir à A2 uma mensagem positiva em relação a sua resposta e também usou o alongamento da vogal na palavra “impu::lso”. Nesse momento, P fez com que os alunos identificassem algo que está implícito no texto em relação à compulsão para comer que o texto se refere. Sendo assim, P utilizou como estratégia para o desenvolvimento da sua aula de leitura a identificação do que está implícito e explícito no texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os eventos de leitura realizados em sala de aula são de grande importância para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Sendo assim, é importante levar em consideração que o professor deve atuar como mediador e desenvolver estratégias de mediação que auxiliem os alunos na construção de sentidos do texto.

Em relação às aulas analisadas, identificamos que o desenvolvimento de aulas de leitura na perspectiva sociointeracionista auxiliou os alunos no processo de compreensão do texto, pois o professor utilizou as convenções de contextualização, como as pistas paralinguísticas e as prosódicas em diversos momentos das aulas que auxiliaram os alunos a identificarem o que estava explícito e implícito no texto.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Além disso, o professor atuou como mediador e desenvolveu a interação professor-texto-leitor, pois realizou o processo de andaimagem, o conhecimento enciclopédico e o de mundo foram resgatados durante a interação e os alunos foram ativos na construção do conhecimento e ele foi construído de forma colaborativa. Sendo assim, identificamos que a concepção de leitura atrelada à aula observada foi baseada na interação autor-texto-leitor. Entretanto, constatamos que o professor não desenvolveu atividades de pré-leitura para ativar o conhecimento prévio dos alunos.

Portanto, percebemos que o foco da leitura utilizado nessas duas aulas foi na interação autor-texto-leitor, pois além de decodificar o texto quando realizaram a leitura silenciosa e compartilhada e de identificarem as ideias do autor, os alunos tiveram a oportunidade de interagir, de verbalizarem o seu pensamento, de serem ativos na construção do conhecimento e foram instigados a identificarem o que estava explícito e implícito no texto.

### REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. – Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (*et. al*). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2017.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolingüística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

NOGUEIRA, Ruthlana Dutra. **Mediação e leitura**: uma análise do processo de mediação docente e da participação discente no 8º ano do Ensino Fundamental. 2018. 133f. Dissertação (Mestrado) – PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.) **Sociolingüística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## O MANUAL DO PROFESSOR: UM GUIA PARA O ENSINO DA TEXTUALIDADE

Mariza Ledjane Alves dos Santos (UFCEG)  
marizasantos86@hotmail.com

Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCEG)  
nazaretharrais@gmail.com

**Resumo:** Os recentes estudos acerca da Linguística Textual têm suscitado esforços para a consolidação de práticas inovadoras no tocante ao trabalho com o texto, a compreensão e a produção de sentidos. Este trabalho, apoiado na abordagem qualitativa de pesquisa, objetiva apresentar a proposta de pesquisa em andamento do Mestrado Profissional em Letras que está centrada na análise das contribuições dadas pelo manual do professor para o ensino da textualidade, a fim de elaborar um guia para o trabalho com a textualidade. Para isso, *a priori*, foi realizada uma pesquisa documental de abordagem qualitativa. Selecionou-se o Manual do Professor, de um livro didático aprovado pelo PNLD/2014 para a Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – 6º ano do Ensino Fundamental – adotado em uma escola municipal de Serrita – PE. Na sequência, pretende-se descrever o manual, considerando as orientações teórico-metodológicas voltadas à Textualidade e seus fatores, e, para, por fim, elaborar um guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino da Textualidade. A pesquisa está embasada na Linguística Textual. Para tanto, buscaram-se teóricos como Batista (2009), Silva (2009) e Marcuschi (2008) acerca do livro didático; Koch (2005) sobre concepções de leitura, Koch e Elias (2017) e Marcuschi (2008) sobre a textualidade e seus fatores e compreensão. Embora a pesquisa esteja em andamento, já se pode vislumbrar uma postura consciente frente à relevância do texto, apresentando uma abordagem parcial no tocante aos elementos da textualização. Dessa forma, com base nos resultados iniciais desta pesquisa, argumenta-se que as orientações oferecidas pelo material ainda se mantêm tímidas.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Manual do professor. Linguística Textual. Textualidade.

### 1 Introdução

A comunicação é um fenômeno intrínseco à humanidade e nesta se manifesta desde as primeiras civilizações até a atualidade. Linguagem verbal, não verbal e sincrética permearam e permeiam a história humana, propiciando comunicação, interação, propagação de conhecimento e registro da própria identidade histórica, cultural e social de um povo. Ao longo do tempo, a expressão verbal passou por numerosas transformações, em conformidade com a evolução da humanidade, percorrendo uma trajetória que abarca inscrições rupestres, a



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

tradição oral, os pergaminhos e o material impresso - as recentes formas de registros que situam, de certa forma, a escrita em cenário de maior evidência para a realização da comunicação na sociedade contemporânea.

Nessa direção, em se tratando do contexto atual, escrita e leitura têm sido objeto de diversos estudos, numa perspectiva de incitação, aprimoramento dessas práticas e novas descobertas acerca delas. Ler, indubitavelmente, pressupõe a aquisição de diversas informações, e a transformação destas em conhecimento. Logo, os esforços e pesquisas em torno dessa atividade apresentam valiosas contribuições na formação de um leitor desejável, capaz de compreender e atribuir sentido ao que ler.

Dentre as concepções de leitura, destaca-se, aqui aquela que melhor denota o trabalho coletivo subjacente à esfera textual e seus objetivos - a interacional dialógica, pela qual, conforme Koch (2017), os sujeitos se constituem em atores sociais ativos que, de maneira dialógica, constroem-se e são construídos no texto, espaço de interação e constituição dos interlocutores. No encontro com o texto, o leitor ativa conhecimentos empíricos, enciclopédicos que, associados à intencionalidade do autor e aos elementos linguísticos da superfície textual, fornecidos por ele, propiciarão a compreensão da mensagem.

Nessa perspectiva de produção de sentido pela interação autor-texto-leitor, ressalta-se que o texto envolve certos critérios que reúnem elementos linguísticos e socioculturais - são os critérios da textualidade, os quais, numa relação de cooperação, concorrem para a realização dos objetivos textuais: a compreensão e a construção de sentidos.

A proposta de pesquisa em andamento tem como problema inicial: quais as contribuições dadas pelo manual do professor para o ensino da textualidade? Partimos do pressuposto de que um exitoso e bem elaborado manual - capaz de fornecer seções inovadoras e práticas, com informações modernas e orientações claras e plausíveis no tocante à textualidade - corresponde a valioso subsídio para auxílio ao professor de Língua Portuguesa na complexa tarefa de, a partir de um trabalho sério com a textualidade e seus elementos, desenvolver nos discentes a habilidade de construir os multifacetados sentidos do texto.

Nessa direção, o objetivo deste artigo consiste em apresentar a proposta de pesquisa em andamento do mestrado Profissional em Letras que tem como objetivo principal: analisar as contribuições dadas pelo manual do professor para o ensino da textualidade, a fim de elaborar um guia para o trabalho com a textualidade; e como objetivos secundários: realizar



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

um estudo sobre a teoria da textualidade, como embasamento para a análise do *corpus*, considerando o contexto do ensino; fazer um levantamento dos Manuais do Professor que fazem parte dos Livros Didáticos avaliados pelo PNLD, adotados para o 6º ano do Ensino Fundamental do município de Serrita – PE; descrever os Manuais do Professor, considerando o ensino da textualidade como referência; elaborar um guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino da Textualidade.

Na intenção de atingir aos objetivos propostos, a pesquisa em andamento está embasada na Linguística Textual. E buscaram-se teóricos como Batista (2009), Silva (2009) e Marcuschi (2008) acerca do livro didático; Koch (2005) sobre concepções de leitura, Koch e Elias (2017) e Marcuschi (2008) sobre a textualidade e seus fatores e compreensão.

Para sua realização, este trabalho adota a pesquisa documental de abordagem qualitativa. Selecionou-se o Manual do Professor, de um livro didático aprovado pelo PNLD/2014 para a Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos – 6º ano do Ensino Fundamental; na sequência, pretende-se descrever o manual, considerando as orientações teórico-metodológicas voltadas à Textualidade e seus fatores, e, para, por fim, elaborar um guia para o professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre o ensino da Textualidade.

Nessa perspectiva, a pesquisa se justifica por propor a criação de um manual que ofereça aos docentes de Língua Portuguesa, um suporte no desenvolvimento do trabalho com a questão textual e a produção de sentidos, tendo em vista a relevância do tema, que procura viabilizar a apreensão de significados, a comunicação, o entendimento e a interação entre os falantes da língua e a formação de um leitor proficiente, reflexivo.

Composto por seis seções sendo uma, *a priori*, de caráter introdutório; e a outra, *a posteriori*, de natureza conclusiva, este artigo discute – nas seções intermediárias: uma abordagem acerca da textualidade e seus critérios; seguida de uma discussão sobre o texto, a produção de sentidos e o ensino da língua materna; depois, discorremos sobre o texto, a produção de sentidos e o ensino da língua materna; na sequência, dissertamos acerca do manual do professor: origem e impactos; e, por fim, apresentamos a metodologia e as primeiras descobertas da pesquisa.

## 2 Uma abordagem acerca da textualidade e seus critérios

Os elementos que se associam para composição textual são imbricados e deles dependem a configuração de um texto claro, conciso, inteligível ao leitor. Consistem nas normas práticas para a harmonização das palavras em um período, na continuidade e progressão temática, nas intenções comunicativas do autor, nos diálogos com outros textos, nos contextos situacionais que influenciam a produção. O texto, conforme Marcuschi (2008, p. 84), “é o observável, o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da linguagem”.

A textualidade envolve sete critérios: coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade e intertextualidade. Essa classificação favorece melhor abordagem da composição e sentidos do texto, propiciando uma compreensão global, já que leva em consideração os esforços conjuntos de autor e leitor, os elementos linguísticos presentes na estrutura textual e o contexto de produção.

Considerando-se a relevância de cada um desses aspectos para a construção dos sentidos do texto, destacam-se, a seguir, conceitos e características daqueles que representam os conhecimentos de mundo e dos que revelam conhecimentos linguísticos. Sobre a situacionalidade, relacionada ao contexto, cenário físico ou ideológico, a partir do qual o texto foi desenvolvido. Nesse contexto, Marcuschi (2008, p. 87) afirma que:

Quando se fala em contexto situacional, não se deve com isso entender a situação física ou entorno físico, empírico, mas a contextualização em sentido amplo, envolvendo desde as condições imediatas até a contextualização cognitiva, os enquadres sociais, culturais, históricos e todos demais que porventura possam entrar em questão num dado momento do processo discursivo.

No que concerne aos outros aspectos da textualização destaca-se a intencionalidade, centrada nas intenções e objetivos do autor no processo de construção textual. “*Aintencionalidade*, em sentido estrito, é a intenção do locutor de produzir uma manifestação linguística coesiva e coerente, ainda que essa intenção nem sempre se realize em sua totalidade, especialmente na conversação usual” (MARCUSCHI, 2008, p.127 *apud* Fávero, 1986).

O critério ligado aos aspectos pragmáticos e relacionado à intencionalidade é a aceitabilidade, que, para Marcuschi (2008, p.127), “diz respeito à atitude do receptor do texto, que recebe o texto como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, ou seja, interpretável, significativo”.

Outro critério é a intertextualidade que trata do diálogo ocorrido entre um texto e outro, consolidando o fato de que nenhum texto existe exatamente sozinho, mas dialoga com outros textos. Esse aspecto é relevante para a definição de tipo e gênero textual, já que revela semelhanças de ideias e estruturas entre textos. Conforme Marcuschi (2008, p.120), esse critério:

[...] subsume as relações entre um dado texto e outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores, com ou sem mediação. Há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado ou solitário.

Significa dizer que a intertextualidade compreende as inter-relações entre textos que circundam a vivência cotidiana do sujeito e dialogam entre si, uma vez que nenhum discurso é puro ou individual, mas se dá permeado de outro, aproximando-se mais em suas ideias ou afastando-se, ou podendo, naturalmente, fazer despontar novos sentidos. Isso fica claro pelo fato de, na produção textual, o sujeito, mesmo que de forma subentendida, recorrer a outros textos que lhe serão base ou inspiração.

O critério da informatividade “diz respeito ao grau de expectativa ou falta de expectativa, de conhecimento ou desconhecimento e mesmo incerteza do texto oferecido” (MARCUSCHI, 2008, p. 132). Ele corresponde aos conhecimentos já adquiridos pelo leitor anteriormente ao contato com os gêneros textuais.

Já no tocante aos aspectos correspondentes ao conhecimento linguístico, destacam-se a coerência e a coesão textuais como critérios da textualidade. A coerência representa a progressão temática harmonizada e a continuidade de sentido do texto. Koch e Travaglia (2011) afirmam que:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Está diretamente ligada à possibilidade de se estabelecer um sentido para o texto, ou seja, ela é o que faz com que o texto faça sentidos para os usuários, devendo, portanto, ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido desse texto. Este sentido, evidentemente, deve ser do todo, pois a coerência é global.

Responsável pela sequência lógica das ideias de um texto, a coerência assegura a continuidade de sentido deste, por meio da ligação equilibrada, consciente, clara e concisa das suas partes constituintes. Dessa associação advêm as possibilidades de compreensão e interpretação textuais oferecidas ao leitor no processo de estabelecimento da comunicação/transmissão da mensagem pretendida.

Ainda em se tratando da esfera cotextual que envolve referenciação e sequenciação, ressalta-se a ideia de Koch (2010), para quem a coesão é estabelecadora de relações textuais, responsável pelo “tecido” (tessitura) do texto. Dela dependem a harmonia de ideias, as relações lógico-discursivas, semânticas, responsáveis pela eficiente articulação das palavras na estrutura textual.

Nesse sentido, percebe-se que o estudo dos aspectos da textualização é relevante ao trabalho com a leitura de diferentes gêneros textuais, com a modalidade escrita da língua, bem como se traduz em eficiente parâmetro para a construção dos sentidos subjacentes ao interior das estruturas textuais, por tratar o texto em sua totalidade.

### **3 O Texto, a produção de sentidos e o ensino da língua materna**

A temática da textualidade é de fundamental relevância à prática de ensino da Língua Portuguesa. Considerando que a língua é “lugar” de comunicação e interação entre sujeitos, e que os indivíduos produzem suas intenções no pensamento e as veiculam por meio de textos orais ou escritos, o ensino da língua só pode fazer sentido se tem como objeto de estudo, esses textos e se estes são percebidos como algo que vai além de uma disposição aleatória de palavras, e isso implica entender que ele é constituído de elementos linguísticos, socioculturais, a partir dos quais composição e sentidos textuais são configurados.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2008 p. 94) pontua:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação leitor/ouvinte. Na produção de um texto, não entram apenas aspectos estritamente linguísticos [...] elementos linguísticos e não linguísticos interagem para produzir os efeitos desejados.

Nessa direção, Koch e Elias (2017, p. 11) apontam uma concepção de leitura centrada no foco autor-texto-leitor, em que “o **sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não em algo que preexista a essa interação.” Sob essa perspectiva o texto abre espaço para uma série de ideias subjacentes apreendidas por meio de um contexto. A leitura, desse modo, é um exercício construção de significados, que se configura em elementos cotextuais-elementos linguísticos no interior do texto – nos conhecimentos advindos das experiências do leitor e do contexto situacional.

Dessa forma, um ensino de língua portuguesa que vise à formação de um sujeito crítico, um leitor proficiente, capaz de usar língua com propriedade nos diversos contextos situacionais, utilizando-se dela como elemento propulsor de inserção e ascensão social, não pode ser concebido sem ter como objeto de estudo, o texto, a partir do qual se dá o processo de leitura que deve ser tratada sob a concepção dialógica, interacionista, e a partir dos mais diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, que são “formas padrão e relativamente estáveis de construção e é por essa razão que cotidianamente em nossas atividades comunicativas, são incontáveis as vezes em que não somente lemos textos diversos, mas produzimos [...]” (KOCH, 2017).

E como prática cotidiana, é que o texto deve estar situado no cerne da prática pedagógica de ensino de língua materna. Após as transformações oriundas das mais recentes orientações teórico-metodológicas para o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, não mais se concebem metodologias rígidas embasadas em um ensino puramente metalinguístico, todavia, em métodos que favoreçam a apropriação das estruturas textuais que correspondem a um instrumento não só de da aquisição contínua e inesgotável do conhecimento, mas também de viabilização comunicação, função imediata da linguagem, além de proporcionar a descoberta de um sentidos, ou dos vários sentidos subjacentes a um constructo textual.

Nesse sentido, Koch (2005) pontua que, pensar o texto como lugar de constituição de sentido e de interação de sujeitos sociais em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, implica a compreensão de que este é um construto histórico e social extremamente



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

complexo e multifacetado, cujos segredos, é preciso desvendar para uma melhor depreensão da interação pela linguagem.

As estratégias para o desenvolvimento das competências relacionadas ao fenômeno textual habilitam o discente ao empoderamento da linguagem e à ativação cognitiva para vislumbrar e gerar significado para as leituras que faz, utilizando-se ora dos indícios linguísticos deixados pelo autor - e que ele consegue perceber- ora de seus conhecimentos internalizados. Dessa ação, resulta a construção de sentidos que podem ser confirmados ou modificados ao longo da leitura.

Sobre isso, Koch e Elias (2017, p. 35) instruem:

A leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete [...] no processo de leitura, o leitor aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória. O esquema inicial pode, no decorrer da leitura, se confirmar e se fazer mais preciso, ou ode se alterar rapidamente.

Dessa forma, é necessária a constante busca de alternativas para o ensino pautado no texto é a forma mais consciente de ensinar a língua portuguesa em sala de aula, já que esta não se compõe de termos soltos, mas de associação de enunciados, construções textuais que comunicam, que guardam e revelam histórias, vivências, culturas e essências dos usuários de uma língua, do povo de uma nação. Nos textos estão dispostas variadas formas de informação e conhecimento.

### **4 O manual do professor: origem e impactos**

O surgimento do PNLD em 1985, com a finalidade de assegurar a qualidade e desenvolvimento da educação a partir de uma análise e avaliação antecipada do livro didático, implicou algumas transformações na formatação e conteúdo desse material. Origina-se das discussões em torno do assunto, a ideia de fornecer o que seria um guia específico para a suporte do professor que apresentaria orientações, comentários, discussões e respostas para atividades e exercícios.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A iniciativa recebeu aceitação, e essa estrutura, embora tenha sofrido transformações, que acompanharam as mudanças sociais e as orientações para a educação, encontra-se, pouco mais de três décadas depois, vinculada ao livro didático em uma sessão destinada ao professor, intitulada Guia didático. Traduz-se em instrumento de apoio à ação docente. De acordo com Batista (2004), no livro didático é necessário que apareça um manual que disponha de orientações práticas direcionadas ao profissional de Língua Portuguesa, pois ele desempenha a função de organizar o trabalho professor, “sua sequência [do manual do professor] torna-se a sequência das aulas e sua realização passa a marcar o tempo escolar. [...] é um livro, mas é também o caderno de exercícios, a voz do professor, o planejamento, a progressão das aulas” (BATISTA, 2004, p. 58).

Embora seja o livro didático apenas mais um recurso para a efetivação da prática docente, e não o único meio para o desenvolvimento dessa ação, sua distribuição recorrente e em massa às escolas no início do ano letivo, em virtude de FNDE e PNLD, faz dele e, conseqüente das orientações destinadas ao professor, instrumento imediato na rotina escolar que, de certa forma, propriamente molda o discurso e ações de sala de aula. Conforme Batista (2009, p. 19):

[...] os textos e impressos escolares parecem ser um dos elementos constitutivos do próprio discurso pedagógico, das formas de interação em sala de aula, da instauração das relações de ensino aprendizagem. Não se trata de um livro que se esgota em si mesmo, mas que se abra para uma determinada cena discursiva que promove e enseja [...] A difusão da escrita, de seus instrumentos, suportes e o aprimoramento de seus modos de reprodução parecem ser um fenômeno indissociável das próprias relações pedagógicas e sua história parece ser, ao mesmo tempo, a história da escola.

Além de funcionarem com orientação para o professor e representarem um dos fatores de condicionamento de interação em sala de aula e das relações do ensino-aprendizagem, o manual do professor é ainda considerado um elemento participativo da própria formação docente, por suas orientações – bibliografias, sugestões de leitura e produções cinematográficas e projetos entre outras – nortearem o direcionamento do profissional, quando em ocasião da utilização do livro. De acordo com o *Guia de livros didáticos – PNLD Anos finais do Ensino Fundamental (2008)*, somente a partir de um manual do professor bem elaborado é que o LD realiza mais eficientemente sua função de orientação ao exercício pedagógico, trata-se de um elemento crucial para que se estabeleça um uso adequado do livro, logo precisa deixar claras as diretrizes didático-pedagógicas que propõe, orientar o professor a



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

respeito de como utilizá-lo, evidenciando ainda seu embasamento teórico e apresentar as respostas esperadas aos questionamentos propostos no livro.

Diante do exposto, pode-se constatar que o Manual do professor resultou da necessidade de criação de um instrumento de orientação didática ao docente que funcionasse como um guia acerca do conteúdo impresso nos livros didáticos, auxiliando na atribuição de sentidos e esclarecimento do conteúdo do livro; e que, ao mesmo tempo, pudesse ainda representar uma sessão com ideias e discussões destinadas à participação na formação do professor.

### **5 Da Proposta de Pesquisa**

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, uma vez que haverá interpretação de dados. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa qualitativa leva em consideração que há relações intrínsecas entre a realidade, mundo objetivo, e o sujeito, mundo subjetivo que não se revelam em números. Logo, interpretação de acontecimentos e significação são comuns nessa abordagem.

O universo de pesquisa serão os manuais do professor de livros didáticos aprovados pelo PNLD – Programa Nacional do livro para o ensino da Modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, adotados em Serrita – PE. Dentre os quais, será selecionado um *corpus* a partir do qual será investigado o objeto de estudo desta pesquisa: a textualidade.

As categorias de análise concernentes ao objeto da pesquisa serão, a saber: estudo dos elementos da textualidade (coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intencionalidade e intertextualidade). Será observado como esses elementos são abordados no material didático (se são abordados), se o material realiza sequências que favoreçam compreensão e interpretação de textos de maneira significativa.

A análise se dará por meio dos seguintes critérios: a) manual orienta o ensino da textualidade?; b) e se orienta: como é orientado o ensino de cada elemento da textualidade?

O desenvolvimento do trabalho obedecerá às etapas a seguir: leitura e organização da fundamentação teórica; realização de levantamento e seleção do *corpus* para análise e do processo descritivo dos manuais tendo por base a textualidade; seguido de elaboração de guia



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

com orientações teórico metodológicas de apoio ao professor do 6º ano do Ensino Fundamental sobre a textualidade.

### **6 Das Primeiras Descobertas**

A partir das leituras, análises e reflexões acerca da bibliografia e do documento inicialmente realizadas, reitera-se a relevância da temática para os estudos do texto e de sua inserção à prática de ensino de língua portuguesa; bem como constata-se, pela interpretação inicial de dados, a maneira de apresentação e organização do Manual do professor adotado para o ensino da EJA, anos finais do Ensino Fundamental, e a atenção dispensada por ele à textualidade.

Das primeiras observações, constatamos que o manual está estruturado envolvendo um histórico acerca do ensino da língua portuguesa no Brasil do século XIX até aqui, apresenta teorias em torno da linguagem como interação humana, destaca objetivos norteadores para o ensino da Língua Portuguesa no que diz respeito à leitura.

Além disso, percebeu-se que, ainda que a organização e orientação do material apresentem aspectos positivos, estes não se contemplam de maneira satisfatória no desenvolvimento das atividades propostas no livro, bem como não há uma seção específica para o estudo da textualidade e seus elementos, o que revela uma espécie de lacuna, se se considerar o texto como objeto crucial do ensino da língua e sua composição cotextual e contextual, ou seja, suas nuances linguísticas e extralinguísticas para a realização da compreensão e construção de sentidos, fundamentais para um ensino que vise à interação entre os sujeitos e à formação de um indivíduo crítico empoderado a transformar a sociedade em que vive.

### **Considerações Finais**

A Linguística Textual corrobora a relevância da textualidade à prática de ensino de Língua Portuguesa, haja vista seus critérios abarquem aspectos necessários à compreensão textual. Em contrapartida à perspectiva propriamente estrutural do estudo do texto, a textualidade está empenhada em versar acerca dos processos constitutivos dos enunciados



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

escritos e das práticas de produção, recepção e compreensão dos textos, considerando o sujeito e o contexto em que a interação acontece.

Das discussões teóricas, reiterou-se que os critérios da textualidade são: coesão, coerência, situacionalidade, aceitabilidade, informatividade, intencionalidade e intertextualidade. A textualidade compreende aspectos da estrutura cotextual e contextual dos enunciados escritos. Tais aspectos se traduzem nos elementos da superfície do texto e elementos extratextuais, responsáveis por conduzir à produção dos sentidos a partir de um processo sociointeracionista que leva em consideração os esforços conjuntos de autor, texto e leitor, agentes da comunicação.

Outro ponto de estudo, direcionou a ideia de que o texto como evento comunicativo deve ser explorado, trata-se do manual do professor que, representando um instrumento de orientação didática ao docente precisa estar devidamente planejado, organizado e em consonância com as atuais e pertinentes orientações para um ensino aprendizagem significativo, que pode ser efetivado a partir da vivência do texto sob uma concepção sociocognitiva.

Além disso, das primeiras observações, surgem algumas constatações iniciais: comprova-se a importância de situar o texto e suas implicações no trabalho com a língua portuguesa; percebe-se parcialmente a estrutura do manual e suas teorias ao redor da linguagem, e, constata-se ainda que este não contempla de maneira satisfatória o ensino da textualidade e seus elementos.

Em suma, trata-se aqui de uma pesquisa em andamento, embora se possa afirmar, *a priori*, que o estudo da textualidade e seus fatores devem ocupar espaço relevante no cerne do ensino da língua, se este tem por objetivo a formação integral dos indivíduos no que tange aos aspectos linguísticos e socioculturais.

### **Referências**

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **O conceito de "livros didáticos"**. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 41-73.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um livro didático “moderno”. In: \_\_\_\_\_. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004. p. 35-68.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos – PNLD 2008** –Anos finais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2347-guia-pnld-2008%E2%80%93anos-finais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 2006.

EJA Moderna: **Educação de jovens e adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador / organizadora** Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna: Editora responsável: Virgínia Aoki, - 1 ed – São Paulo: Moderna, 2013.

KOCH, I. G. V. **A Coesão Textual**. 22 ed. São Paulo; Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005

KOCH, I. G. V.; ELIAS V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. 12ª reimpressão. São Paulo; Contexto, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1 ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### O PROCESSO INICIAL DA LEITURA E ESCRITA E O ENGESSAMENTO DO MÉTODO SINTÉTICO DE ALFABETIZAÇÃO

Luzia Helena Aragão Sampaio (UFCG)

luziaharagao@gmail.com

Hérica Paiva Pereira (UFCG)

hericap2@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como foco apresentar o método sintético de alfabetização no Brasil, nas décadas de 60,70 e 80 e suas particularidades pautadas na concepção de língua fragmentada, desvinculada das práticas sociais do aluno, portanto pouco eficiente no tocante aos resultados de aprendizagem da leitura e escrita nos anos iniciais. Em contrapartida, apresentamos a proposta do alfabetizar letrando, como um caminho a percorrer no processo de alfabetização, já que esse considera eficaz o ensino e aprendizagem pautados no contínuo diálogo entre conhecimentos prévios, cultura e valores do discente e as novas aprendizagens da escola. O objetivo da pesquisa é compreender a proposta das cartilhas do método sintético de alfabetização e se esta é capaz de propiciar na criança a compreensão da leitura e da escrita nas múltiplas situações de uso. Para tanto, o trabalho está fundamentado nos aportes teóricos de Soares (2003), Mortatti (2011), Kleiman (2008) e Simonetti (2007). Quanto ao procedimento metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo que mostra os entraves utilizados no método sintético no processo de alfabetização, ao trabalhar de forma descontextualizada, portanto pouco significativa para o aluno. Como proposta de intervenção, criamos uma atividade de leitura e escrita, na perspectiva do letramento social, que poderá ser utilizada por professores do 2º ano do Ensino Fundamental como contribuição pedagógica e metodológica, a fim de propiciar uma aprendizagem significativa, prazerosa e criativa que motive para o aprender a aprender.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Métodos de alfabetização. Aprendizagem.

## INTRODUÇÃO

A trajetória da Alfabetização no Brasil compreende o final do século XIX até meado dos anos 80, do século passado, em que o governo, juntamente com pesquisadores e educadores da época, buscava um método de alfabetização que, de forma rápida e eficaz, contribuísse para a redução do analfabetismo no país. Um exemplo destes é o método sintético que não proporcionou os resultados desejados por defender um ensino engessado, voltado para a memorização e reduzido ao estudo de sílabas, palavras, frases, pequenos textos, como um meio para desenvolver a aprendizagem, descontextualizado e, portanto, distante da realidade em que o aluno está inserido.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Entendemos que o ensino de leitura e escrita deve promover o desenvolvimento de competências que direcionem para a aquisição da aprendizagem significativa para o aluno, necessária à formação de leitores ativos e reflexivos. Nessa perspectiva, a escola precisa preparar o aluno para as exigências do mundo moderno, sem deixar de motivá-lo a pensar criticamente, fazer suas escolhas, interagir com seus pares com vistas a argumentar direitos e deveres sem a passividade que leva à exclusão.

Nesse contexto, diferente do codificar e decodificar presentes no processo de alfabetização no ensino tradicional, o letramento é um caminho a ser percorrido juntamente com a alfabetização, pois trata-se de algo bem mais abrangente, por permitir que o aluno interaja com os diversos tipos de textos e situações, propiciando assim, uma aprendizagem significativa para ele, compreensível, distante de práticas redutíveis que impedem o seu desenvolvimento cognitivo.

Dessa forma, para melhor entendimento do ensino de leitura e escrita baseado no método sintético, esta pesquisa escolheu como objetivo geral compreender como o engessamento do ensino proposto por este método propiciou aos alunos a aquisição do ato de ler e escrever. Com vistas aos objetivos específicos estabelecemos apresentar a trajetória histórica da alfabetização no Brasil; analisar o ensino de leitura e escrita no método sintético a fim de entender como esses processos eram trabalhados nas cartilhas e, por fim, propor atividades de leitura e escrita que direcionam para as práticas de letramento.

Para tanto, o trabalho está fundamentado nos aportes teóricos de Soares (2003), Mortatti (2011), Kleiman (2008) e Simonetti (2007) que contribuíram para compreensão desta pesquisa, ao contemplarem em seus estudos as temáticas aqui apresentadas no tocante à compreensão dos processos de alfabetização e letramento. Quanto ao procedimento metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, com o intuito de compreender alguns entraves causados pelo engessamento do método sintético, bem como a relevância dada ao processo de alfabetizar letrando, ao elucidar o conhecimento prévio do aluno, nos variados contextos e práticas situadas, de forma a desenvolver neste, as habilidades de leitura e escrita necessárias às situações reais, nas quais está inserido.



## 1. UM POUCO DA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA ALFABETIZAÇÃO E DO MÉTODO SINTÉTICO NO BRASIL

A Proclamação da República em 1889, segundo Mortatti (2011), serviu como marco inicial para a história da educação no Brasil. Promulgada por D. Pedro I, a primeira Constituição da era republicana previa uma educação menos elitista, ofertada gratuitamente para as demais camadas da população, antes restrita a uma pequena elite. Foi então que, segundo a autora, os olhares para a alfabetização a partir dos métodos de ensino começaram a dar novos sinais de valorização.

Nesse contexto, libertar o povo do analfabetismo passou a ser uma prioridade, pois implícito estava o interesse do governo em fazer parte dos países que iniciavam o processo de industrialização, uma vez que só era considerado desenvolvido economicamente o país que tivesse o maior número de pessoas alfabetizadas. Esse detalhe começou a chamar a atenção dos visionários da época para a necessidade de mudança, ou seja, passar de um país de analfabetos para um país de crianças e adultos alfabetizados.

O final do século XIX marcou o surgimento das primeiras cartilhas por meio do método sintético, sob abordagem alfabética, fônica e silábica que, por sua vez, tiveram significativa aceitação por se tratarem de ferramentas norteadoras da prática do professor no que diz respeito à leitura e escrita. No entanto, ressaltamos que esse método trabalha de forma descontextualizada, sem atrativo, distante da realidade dos alunos, visto que não aponta para um ensino que motiva para a reflexão, questionamentos, interpretação e criação de significados a partir das atividades de leitura e escrita propostas nas referidas cartilhas. Para um melhor entendimento, Mortatti (2011) explica como funcionavam os métodos de marcha sintética:

[...] Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade, letras, sílabas, palavras, frases, pequenos textos com frases fora do contexto proposto (MORTATTI, 2011, p. 5).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

É, portanto, um modelo de ensino que direciona a aprendizagem da leitura e escrita para o estudo fragmentado, que segue da parte para o todo e que está fundamentado nas abordagens: alfabética ou soletração, abordagem fônica e a silabação. Na abordagem alfabética ou soletração, o estudo parte do nome das letras e concretiza-se no reconhecimento das mesmas. Já no caso da abordagem fônica, essa acontece por meio da representação dos sons da fala por cada letra que juntas formam sílabas, depois palavras e frases, haja vista que uma das suas particularidades é o reconhecimento das letras por meio de gravuras para facilitar a compreensão e a associação da letra e som. Por último, a silabação em que o estudo parte dos sons que as sílabas representam. Portanto, todo esse processo direciona a parte menor para a maior e tem início a partir do reconhecimento das letras do alfabeto, passando pela formação de sílabas, palavras e frases escritas de forma descontextualizada. Nesse método, as concepções de ler e escrever pautam-se, apenas, no reconhecimento dos nomes das letras. Conforme detalha Soares (2017, p. 17), significa valorizar as letras como se “fossem os sons da língua, quando na verdade, representam os sons da língua”.

Como observamos, no método sintético, o ensino da escrita fica em segundo plano, direcionando-se apenas para o desenho das letras e transcrição de palavras e frases, descartando, portanto, a possibilidade do desenvolvimento de competências necessárias à formação de leitores críticos, reflexivos, dotados de habilidades que direcionam para as práticas de interação social do aluno.

Nessa perspectiva, percebemos que a trajetória da alfabetização no Brasil tem em seu histórico um passado marcado por muitas quebras, dificuldades que acabaram sentenciando o processo educacional com alguns sinais de fracassos perdurados até os dias atuais.

Diante da busca por um melhor caminho para a alfabetização, o próximo capítulo aborda a importância do alfabetizar por meio de práticas de letramento, ao introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita, partindo para além da aprendizagem da codificação e decodificação de letras, sílabas e palavras estudadas de forma descontextualizada. Nesse ínterim, alfabetizar letrando é direcionar o aluno para o uso dos diferentes gêneros textuais, em circunstâncias diversas, preparando-o para atuar nas variadas esferas sociais.



## 2. ALFABETIZAR E LETRAR CAMINHAM JUNTOS

No tocante ao processo de alfabetização, esse foca o ensino de leitura e escrita na perspectiva da codificação e decodificação de letras, palavras e frases distantes de um contexto de uso, modelo que prevaleceu por muitas décadas no Brasil e que ainda hoje permanece presente em muitas escolas. Na concepção de Soares (2017, p. 46), “aprender a escrita alfabética é um processo que converte sons da fala em letras (escrita) ou converte letras em sons da fala (leitura)”.

De acordo com Kleiman (2008), no que se refere aos processos de alfabetização e letramento, esses processos têm suas particularidades, são indissociáveis, priorizam a escrita como prática social independente do convívio escolar, sem deixar de valorizar a importância da apreensão do referido código linguístico. Para maior esclarecimento Soares (2003) afirma:

[...] Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer nos jornais, divertir-se com as tiras de quadrinhos, é usar palavras para seguir instruções (a receita de biscoito), para apoio à memória (a lista daquilo que devo comprar), para a comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete, o telegrama). É ler histórias que nos levam a lugares desconhecidos, sem que para isso, seja necessário sair da cama onde estamos com os livros nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, e fazer dos personagens, amigos (SOARES, 2003, p. 43).

Compreendemos que os conceitos de letramento são bem mais abrangentes que os de alfabetização quando levam em consideração a interação do aluno com os vários contextos de leitura e escrita, nas diferentes práticas de comunicação em sociedade. Logo, para a autora, não basta somente saber ler e escrever faz-se necessária a apropriação destas práticas, haja vista que o convívio diário com o mundo da escrita exige indivíduos preparados para as demandas que surgem constantemente. Assim, a escola deve provocar nos alunos o despertar de competências que propiciem o uso consciente dos variados tipos de texto, no contexto da sala de aula e fora dela, tendo em vista que cada aluno possui um nível de letramento que depende de fatores como a formação familiar, escola, convivência, etc.

Kleiman (2008), ao falar do papel da escola no tocante ao discernimento da temática letramento, declara que, em espaços de práticas leitoras e de ação da escrita, o processo de letramento colabora para que novas possibilidades de aprendizagens sejam otimizadas, com vistas a desenvolver nos alunos habilidades de uso e compreensão da leitura e escrita no meio



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

em que atuam. Nesse contexto, inferimos que alfabetizar letrando é inserir a criança no mundo da leitura e da escrita, de forma significativa, dinâmica e, portanto motivadora por possibilitar-lhe estabelecer um diálogo contínuo entre os novos conhecimentos adquiridos na escola e suas práticas sociais de uso.

### **3. O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA A PARTIR DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE**

Esta proposta está pautada nas dificuldades encontradas no processo inicial do ensino de leitura e escrita, está direcionada para turmas de segundo ano do Ensino Fundamental, e tem como propósito possibilitar um ensino-aprendizagem na perspectiva do alfabetizar letrando. O seu objetivo é desenvolver no aluno habilidades de leitura e escrita por meio do trabalho com os diferentes tipos de textos, despertando assim o prazer por uma leitura significativa. As atividades serão desenvolvidas por meio de duas oficinas de leitura e escrita na perspectiva do letramento, com duração de 1h/a destinada a cada uma delas.

Nesse contexto, os PCN (1998) do ensino da Língua Portuguesa defendem a necessidade do ensino-aprendizagem direcionada às situações reais de uso de cada indivíduo. Para tanto, as oficinas propostas têm como respaldo teórico os seguintes documentos: a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e a Proposta Curricular Para Alfabetizar Letrando-SEDUC-CE (2012).

Conforme propomos, apresentamos agora o formato das seguintes oficinas:

<b>PRIMEIRA OFICINA: 1h/a</b>
-------------------------------

**ATIVIDADE:** Planejada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

**EIXO:** leitura e escrita

**GÊNERO:** parlenda

**DESCRIPTORIOS TRABALHADOS:**

- D6 - Identificar rimas;
- D7 - Identificar o número de sílabas de uma palavra;
- D11 - Ler palavras com sílabas no padrão canônico e não canônico.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### OBJETIVOS DE LEITURA:

- ✓ Ler e compreender o texto;
- ✓ Compreender a construção das sílabas canônicas e não canônicas das palavras do texto em estudo;
- ✓ Analisar linguisticamente as palavras.

### OBJETIVOS DE ESCRITA:

- ✓ Escrever palavras e frases dentro do padrão canônico.

### SUGESTÃO DE ATIVIDADE:

Vamos ler o texto abaixo:

O MACACO FOI À FEIRA  
NÃO SABIA O QUE COMPRAR.  
COMPROU UMA CADEIRA PRA COMADRE  
SE SENTAR.  
A COMADRE SE SENTOU, A CADEIRA  
ESBORRACHOU.  
COITADA DA COMADRE FOI PARAR NO  
CORREDOR.

**Disponível em:** <https://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/parlendas-> Acesso em:  
10 mar. 2019

Nesse texto, descubra as palavras que rimam:

- [A] macaco - feira
- [B] comprar – sentar
- [C] comadre - coitada
- [D] cadeira – corredor

### DIRECIONAMENTOS PARA O TRABALHO COM O GÊNERO PARLENDA E PARA AS ATIVIDADES PROPOSTAS

- a) Comece a atividade lendo o texto na lousa, em seguida pergunte se identificam as palavras que rimam; se lembram do tipo de gênero; se conhecem outras parlendas, levando em consideração o conhecimento prévio dos alunos;



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

- b) Apresente as palavras da parlenda, peça para que leiam e identifiquem as novas e desconhecidas por eles. Na oportunidade, use o dicionário para entender as palavras desconhecidas e seus sinônimos;
- c) Peça para que escrevam, em coluna, as palavras conhecidas e nelas destacarem: número de letras, de sílabas; tipo de letra utilizada na parlenda;
- d) Direcionem para que circulem nos pares de palavras das alternativas do texto, todas as consoantes.
- e) Depois das atividades realizadas, volte novamente ao texto para leitura de deleite, cuidado para não usar o texto com pretexto para trabalhar as questões gramaticais;
- e) Em todas as sugestões, a mediação da professora é essencial ao considerarmos as diferenças dos níveis de aprendizagem dos alunos;
- f) Consideramos esse momento de suma importância para o desenvolvimento das ações propostas, por acreditarmos que o trabalho com o gênero textual desperta no aluno o gosto pela leitura e desenvolve as habilidades requeridas por esta para a inserção do educando no mundo da cultura escrita. Na oportunidade, serão trabalhadas as dificuldades de leitura e escrita, paralelas à proposta curricular apresentada pelo PAIC.

<b>SEGUNDA OFICINA: 1h/a</b>
------------------------------

**ATIVIDADE:** Planejada para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita

**EIXO:** leitura e escrita

**GÊNERO:** campanha publicitária

### **DESCRITOR TRABALHADO**

D16 – Interpretar textos não verbais e textos que articulam elementos verbais e não verbais.

### **OBJETIVOS DE LEITURA**

- Entender o texto por meio das gravuras;
- Ler e identificar o propósito do texto, formular hipóteses sobre a mensagem do texto;

- Localizar informações explícitas;
- Reconhecer nas palavras do texto a posição das sílabas: inicial, mediana e final;

## OBJETIVOS DE ESCRITA

- Escrever novas palavras a partir das sílabas da palavra geradora proposta;
- Formar frases a partir da criação de novas palavras.

## SUGESTÃO DE ATIVIDADE

Vamos ler o texto abaixo:



**Disponível em:** <https://vitoriaailhadomel.wordpress.com/2011/08/13/campanha-de-vacinacao-contra-poliomielite>

A intenção desse texto é:

- [ A ] Vender o Zé Gotinha
- [ B ] Convidar para brincar com o Zé Gotinha
- [ C ] Mostrar quem são os amigos de Zé Gotinha
- [ D ] Informar o dia da vacinação

## DIRECIONAMENTOS PARA O TRABALHO COM O GÊNERO CAMPANHA PUBLICITÁRIA E PARA AS ATIVIDADES PROPOSTAS

- a) Comece a leitura do gênero de forma prazerosa, convide os alunos a analisarem os comandos da gravura;



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

- b) Aproveite para falar da importância das campanhas de vacinação, levante indagações acerca de quem está com estas em dia;
- c) Em seguida, comece a trabalhar o texto levando em consideração os seguintes comandos: informação explícita, dia, mês, prevenção ao tipo de doença, quem deve tomar essa vacina, objetivo, público alvo, outras informações no texto, sempre levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos;
- d) Da palavra vacina, com a ajuda dos alunos, escreva na lousa as famílias da sílaba inicial (va), da mediana (ci) e da final (na). Em seguida, forme palavras, depois frases, sempre mostrando a composição linear das palavras na frase para formação de sentidos;
- e) Crie com os alunos uma nova campanha publicitária sobre a importância da vacina contra a paralisia infantil, como meio de valorização do tipo de texto.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através deste trabalho, pudemos constatar a importância de um método de alfabetização voltado para a formação integral do aluno, capaz de prepará-lo não somente para codificar e decodificar letras e palavras, mas também, para atuar nas diferentes circunstâncias de suas práticas sociais.

Durante décadas, a busca por um método de alfabetização foi um dos fortes objetivos do governo brasileiro e de pesquisadores da área de educação para diminuir o analfabetismo no país. Nesse contexto, um dos métodos adotados foi o Método Sintético de Alfabetização, caracterizado por seguir das partes para o todo, ou seja, das letras para as sílabas, palavras, frases e pequenos textos, focado na codificação e decodificação de palavras, na memorização, sem priorizar o desenvolvimento cognitivo do aluno. Portanto, defensor de um ensino descontextualizado distante da realidade em que este vivencia.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o método sintético contribuiu para alfabetização, mas não proporcionou aos alunos os resultados esperados por tratar-se de um ensino engessado, sem nenhum significado para o estudante. Logo, sua adesão como método de alfabetização formalizado nas cartilhas, nos dias atuais, torna-se improvável, uma vez que



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

a demanda das práticas sociais requer dos indivíduos o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita para o convívio social.

Entendemos que o ensino de leitura e escrita deve promover o desenvolvimento de competências que direcionem para a aquisição da aprendizagem significativa para o aluno, necessária à formação de leitores ativos e reflexivos. Nessa perspectiva, a escola precisa prepará-lo para as exigências do mundo moderno, sem deixar de motivá-lo a pensar criticamente, fazer suas escolhas, interagir com seus pares com vistas a argumentar direitos e deveres sem a passividade que leva à exclusão. Assim, os caminhos para essas capacidades são as práticas de letramento, que possibilitam ao aluno empregá-las em seu dia a dia e ampliá-las, considerando os seus conhecimentos prévios, valores e culturas.

Dessa forma, o processo de alfabetizar e letrar conjuntamente apresenta-se como um meio exitoso por desenvolver no aluno competências e habilidades de leitura e escrita, direcionadas às situações reais de uso, no contexto em que o aluno está inserido, logo significativo, prazeroso e motivador para o aprendiz.

Com vista aos estudos realizados nesta pesquisa, apresentamos algumas sugestões de atividades propostas como meio comprovador da eficácia do alfabetizar letrando para a aquisição da leitura e escrita com significado para o aprendiz. Estas atividades não estão preocupadas somente com a codificação e decodificação de letras, palavras e frases, mas também em priorizar um estudo pautado a partir dos gêneros textuais, possibilitando, assim, o despertar para a reflexão, compreensão e prazer pela leitura.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 05 nov. 2018.

SEDUC-CE. Secretaria da Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará / Secretaria da Educação, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

SIMONETTI, Amália. **O Desafio de Alfabetizar e Letrar**. 2 ed. Fortaleza: IMEPH, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA LITERATURA JUVENIL: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Gilvânia Moraes da Silva Almeida (UFPB)

gilvania.msa@gmail.com

Joseval dos Reis Miranda (UFPB)

josevalmiranda@yahoo.com.br

**Resumo:** Este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa em Língua Portuguesa, desenvolvida com foco na formação leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir de obras literárias juvenis que abordam questões de gênero e sexualidade. O objetivo geral do estudo foi analisar como as questões de gênero e sexualidade presentes nas obras de literatura juvenil podem contribuir para a formação leitora dos alunos/as deste nível de ensino. Assim, a pesquisa foi pautada em três eixos teóricos: Questões de gênero e sexualidade, formação leitora e leitura literária. Trata-se de uma pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, que teve como partícipes 28 alunos do 9º ano de uma escola pública da cidade de Santa Rita, Paraíba. Os procedimentos metodológicos utilizados foram questionário, rodas de conversas, observação participante e oficinas temáticas e de leitura literária. As informações ou dados da pesquisa foram sistematizados por meio da análise de conteúdo. Como aporte teórico recorreremos aos estudos de Antunes (2012), Coelho (2000), Bordini (2015), Cavalcanti (2002), Louro (1997; 2000), Foucault (1987; 1988), Nunes (1987), entre outros. Os resultados demonstram que é possível um avanço significativo na formação leitora dos alunos, a partir das discussões sobre gênero e sexualidade propostas em obras da literatura juvenil. O estudo traz possibilidades de reflexão sobre como as questões de gênero e sexualidade podem ser aliadas no processo leitor de alunos em formação leitora.

**Palavras-chave:** Gênero e sexualidade. Literatura Juvenil. Formação leitora.

#### Introdução

O trabalho com leitura nas séries finais do Ensino Fundamental nunca se mostrou tão desafiador. Os alunos, na maioria das vezes, trazem pouca ou nenhuma experiência de leituras longas, feitas nas séries iniciais, como as narrativas literárias, por exemplo. As questões de gênero e sexualidade, por sua vez, têm se mostrado um vasto campo de possibilidades para o desenvolvimento de atividades com alunos em formação leitora, uma vez que abre espaço para debates e oportuniza pesquisas e discussões, dentro e fora da sala de aula.

Considerando que os alunos e alunas possuem um déficit de leitura que se arrasta desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, faz-se necessário uma reflexão por parte dos educadores/as acerca de como se trabalha a leitura. A literatura torna-se, dessa maneira, uma



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

experiência enriquecedora, capaz de transformar o mundo do educando. Coelho (2000) afirma:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis [...] (COELHO, 2000, p. 20).

Assim sendo, e levando em consideração as muitas demonstrações de interesse dos/as adolescentes sobre o tema, consideramos que as questões sobre gênero e sexualidade, tratadas dentro das obras de literatura juvenil, apresentam-se como algo atrativo para os alunos, uma vez que o tema é bastante discutido por eles na escola.

Isto posto, o estudo foi realizado com o objetivo de analisar como as questões de gênero e sexualidade presentes nas obras da literatura juvenil podem ajudar a desenvolver a competência leitora dos alunos do 9º ano do Ensino fundamental. Para isso utilizamos como procedimentos de pesquisa a roda de conversa, o questionário, a observação participante e as oficinas temáticas e de leitura literária.

O estudo foi embasado teoricamente, principalmente pelos estudos de Coelho (2000), Bordini (2015), Cavalcanti (2002), Louro (2000), Foucault (1987; 1988), Nunes (1987), entre outros.

### **As questões de gênero e sexualidade na literatura juvenil e a possibilidade de um trabalho voltado para a leitura**

Quando tratamos das questões sobre gênero e sexualidade, principalmente com adolescentes e jovens, precisamos ter o cuidado de tratar o assunto com a seriedade que ele merece, mas sem conferir-lhe um caráter repressor. Eles precisam encarar com naturalidade o fato de que cada pessoa tem o seu próprio jeito de ser e que independentemente da orientação sexual que possuam, todas têm direito a um tratamento digno e respeitoso.

A escola é o lugar apropriado para se tratar dessas questões, devido ao grande número de crianças, jovens e adolescentes de classes e culturas diferenciadas. Há na escola todo um



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

clima favorável, uma vez que pode-se tratar do tema com a importância que se deve, sem o exagero que outras instâncias sociais podem lhe conferir. Sobre isso Nunes (1987), afirma:

A questão da sexualidade passa a ter maior importância hoje entre os educadores. Pois na medida em que as estruturas de toda a sociedade se vêem marcadas com o apelo a uma sexualidade consumista e hedonista [...] essa característica aparece em qualquer dimensão que realmente se propõe a educar ou apresentar criticamente toda a cultura humana. Não há uma época a iniciar a “educação sexual”. Desde que nascemos somos seres sexualizados e não podemos continuar numa condição de infantilismo, encarando as crianças como assexuadas e ignorando o nível de tensão e interesse que lhes diz respeito (NUNES, 1987, p.19).

É por concordar com essa afirmação que acreditamos em um trabalho voltado para as questões da sexualidade e do gênero, como caminho para a consciência crítica e para a formação de pessoas mais humanas e conscientes de que seu papel na sociedade, não é e nem pode ser medido ou julgado pela autoafirmação de sua orientação sexual.

A história nos revela um conflito muito longo, um impasse, no decorrer dos séculos sobre as questões que envolvem a sexualidade das pessoas e conseqüentemente as questões de gênero; entretanto, nunca se falou tanto e nunca se pensou tanto no assunto quanto nos dias atuais, em especial a partir dos anos 60, quando as mulheres passaram a reivindicar seu lugar no mundo e na história, de maneira mais contundente.

Em sua obra *História da Sexualidade*, dividida em três volumes, Michel Foucault nos oferece uma rica viagem pela história da sexualidade desde o século XVI até o XIX, não sem antes nos levar a conhecer também fatos dos séculos anteriores a Cristo e também a alguns posteriores ao Messias, fazendo uma retrospectiva deste tema desde seus primórdios, passando pelo período de maior repressão, no século XVII, que levou à criação de vários discursos sobre o assunto, até chegar aos anos 60, 70 e início dos anos 80, que não se diferenciam muito dos dias atuais.

A questão da repressão sempre esteve presente, mas passou-se por várias outras questões, como a relação poder/ prazer e as questões de controle para assegurar um modelo de família ideal, que obviamente era carregado de hipocrisias e anulações.

Todos esses elementos negativos - proibições, recusas, censuras, negações - que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que têm uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988, p. 17).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Na realidade, Foucault (1988) faz uma análise do homem enquanto sujeito sexual produtor da sua própria história. E é incrível como ainda hoje em nossa sociedade, as questões sexuais sejam permeadas de tantas imposições, tantos desencontros. As crianças, adolescentes e até os/as jovens, ainda se sentem incapazes de conversar com adultos sobre questões que envolvem seu corpo e sua sexualidade, simplesmente porque os adultos nem sempre sabem lidar com sua própria sexualidade, não se sentindo, assim, capazes de satisfazer a curiosidade dos mais novos.

Foucault (1988, p. 22), afirma “estabeleceram-se assim regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e discrição; entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais”. Note-se que sempre do maior para o menor, esse silêncios foram sendo compostos. As tensões em torno da sexualidade ainda persistem e tem feito muitas vítimas de crueldades e intolerância. Sobre isso, Louro (2007) salienta:

As formas de viver a sexualidade, de experimentar prazeres e desejos, mais do que problemas ou questões de indivíduos, precisam ser compreendidas como problemas ou questões da sociedade e da cultura. A sociedade trata desigualmente esses sujeitos e valoriza diferentemente essas práticas [...] sujeitos são acolhidos ou desprezados conforme as posições que ocupem ou ousem experimentar. Sei que tudo isso está, seguramente, embaralhado com questões de poder (LOURO, 2007, p. 204).

Entretanto, a questão principal que chega para a escola é: Como lidar com as várias representatividades de gênero e de sexualidades que se refletem em nossas salas de aula todos os dias? Não podemos simplesmente ignorar. Precisamos pensar em qual deve ser o papel da educação diante dessas questões. Devemos continuar o discurso repressivo, que segrega e não resolve?

Sabemos que a literatura é uma via de acesso para muitas questões sociais e coisas que não são ditas claramente pelas pessoas, por medo, covardia ou inércia, a literatura diz de várias formas: com precisão, emoção, crueza, simplicidade, leveza, sensibilidade e de várias outras maneiras. Ninguém jamais fica indiferente a um texto literário. Ele pode causar atração ou repulsa, mas nunca a indiferença.

Portanto, a formação de leitores por meio de textos literários que lhes mostrem realidades próximas às suas, pode ser algo muito construtivo, pois abrange toda a sua dimensão simbólica, além da expressão artística. Cavalcanti (2002, p. 16) assevera que todo



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

professor deve procurar meios de: “[...] formar o gosto pela leitura, aguçando a sensibilidade simbólica e estética, além do potencial criador. Essa é uma questão de primeira ordem para todos aqueles que pensam na Educação com processo de integração do homem com o universo”.

Quando se trata de sexualidade e gênero na literatura juvenil, as coisas se complicam porque não vamos encontrar muito clássicos (se é que encontraremos algum), considerados juvenis, que abordem essas questões, mesmo que de forma sutil. A maioria das obras que abordam temas desse tipo é voltada para o público adulto, embora saibamos que muitos adolescentes leem, mas o fazem escondido, como se tivessem cometendo um crime. Não podemos negar que algumas obras como as de Lygia Bojunga, Sylvia Orthof ou Marina Colasanti, trazem textos interessantes, com temas diversificados e que merecem reflexão. Mas, obras que discutam especificamente questões de gênero e sexualidade com todas as complicações que isso pode envolver, não encontramos nas autoras e autores considerados clássicos, até porque, reconhecemos que o tema só começou a ser discutido abertamente nas famílias e nas escolas recentemente e mesmo assim não são todas as famílias e escolas que se permitem discuti-lo.

Acreditamos que para a realização de um trabalho fecundo nesse sentido, há que se levar em conta alguns fatores básicos, como por exemplo, o contato frequente com livros (e para isso é necessário que a escola disponha de um bom acervo), disponibilidade de tempo, dentro e fora das aulas, para leituras ininterruptas e, principalmente, professores dispostos a oferecer uma orientação de qualidade, além de estímulos constantes, pois só se aprende algo efetivamente quando se sente a necessidade de aprender. Com a leitura não é diferente. Os alunos precisam se sentir confrontados com a necessidade do aprendizado e isso se dá através de um trabalho insistente e significativo.

No que concerne à relação entre a leitura e a literatura na escola, Zilberman (1991) afirma:

Modelo de desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura eventualmente seu recipiente imprescindível. Preservar estas relações é dar sentido a elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde elas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (ZILBERMAN, 1991, p.20).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

É evidente, na concepção da autora, a absoluta necessidade de se tornar a leitura uma prática constante na escola, em especial a leitura literária, uma vez que a autora concebe a literatura como “recipiente imprescindível” da leitura. Com efeito, não se pode negar o poder entre a leitura literária e o leitor. A leitura literária apresenta-se como um meio eficaz de se chegar ao leitor iniciante, de modo que a falta disso pode causar o distanciamento do gosto por ler, como sugere Bordini (2015):

Se o estudante criança e o estudante adolescente forem privados de textos literários em seus anos de formação, ou se a presença de tal espécie de textos for insignificante entre as demais exigências da escola, ter-se-á um adulto com a imaginação anestesiada, de recursos linguísticos limitadores e com uma visão de mundo circunscrita ao imediato e ao próximo (BORDINI, 2015, p. 30).

Parece-nos, pois, acertada a afirmação de Bordini e, dessa forma, que, o trabalho de professores promotores de leitura, não é tão complicado. Basta um pouco de criatividade e disposição e logo teremos um farto e ávido grupo de leitores em sala de aula, pois segundo Bordini (2015, p.31), “o texto literário é o que melhor se abre à participação do leitor e ao diálogo com ele. Incumbe à escola trabalhá-lo nessa dimensão dialógica”. Para isso, os leitores precisam dispor do máximo de conhecimentos possível sobre o que vão ler. A literatura nesse aspecto tem uma importância imensurável e a escola precisa estar atenta a isso, pois:

A escola é campo fértil para se produzir leitura, aliás, ela deve ser o espaço para o desenvolvimento das potencialidades, no que inclui-se o tornar-se leitor. Mas, a escola necessita ser preparada para isso, para não fazer da Literatura mero instrumento pedagógico com a finalidade de reproduzir padrões e valores da ideologia dominante. Ao contrário disso, a arte liberta porque transforma (CAVALCANTI, 2002, p.78).

É por concordar com tal pensamento, que acreditamos que assuntos ligados à realidade e necessidade dos alunos, como as questões de sexualidade e gênero, não devem ser desprezados, desvalorizados ou mesmo ignorados na escola, mas debatidos.

### **Procedimentos metodológicos: as formas de conduzir o estudo**

Uma pesquisa de abordagem qualitativa mostrou-se o melhor caminho para alcançar os objetivos a que nos propomos, pois, segundo Esteban (2010):



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática e orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

A pesquisa define-se também como pesquisa-ação, entre outras coisas, por ter esse caráter de envolvimento participativo entre pesquisadora e os participantes. Buscando um melhor desenvolvimento das ações, utilizei como instrumentos para gerar os dados da pesquisa, a roda de conversa, a oficina temática, o questionário, e a observação participante.

A roda de conversa é um instrumento metodológico muito adequado a este tipo de pesquisa porque permite maior contato entre os/as participantes, leva-os a se posicionar de maneira autônoma e possibilita uma melhor interação entre o grupo, uma vez que o diálogo e o debate são o ponto chave. Segundo Afonso e Abade (2008, p.21) “As rodas de conversa constituem uma metodologia participativa que pode ser utilizada em diversos contextos [...]”. Desta forma essa técnica mostrou-se extremamente adequada para a troca de conhecimentos, relatos de experiências e depoimentos.

As oficinas temáticas, por sua vez, concedem um caráter dinâmico às discussões, pois possibilitam aos/ às alunos/as ao mesmo tempo, refletirem sobre as questões propostas e colocarem em prática suas ideias e opiniões sobre o que discutiam. Ferreira (2001, p. 9), em texto sobre oficinas pedagógicas, conceitua oficina como lugar de “(...) Inventar. Produzir. Criar... Fabricar conhecimentos a partir de situações vivenciadas pelos participantes individualmente”.

A observação participante, como afirma Barbier (2002, p. 127), “é por excelência um encontro social”. Há que se obter, portanto, a confiança do grupo pesquisado para que ocorra de maneira eficiente e sem imposições. Utilizei a observação durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, utilizei um caderno de anotações, no qual foram descritas todas as ações relevantes para a pesquisa. Lüdke e André (1986, p.25) afirmam “Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser, antes de tudo controlada e sistemática. O questionário foi outra técnica utilizada nesta pesquisa, pois segundo Vieira (2009, p.16) “questionários bem feitos produzem informações valiosas”. Nós aplicamos um questionário inicial, como diagnóstico e outro final, a fim de verificarmos o desempenho da pesquisa.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Santa Rita, Paraíba. A escola é o nosso local de trabalho, razão pela qual foi escolhida para palco da pesquisa. Os participantes da pesquisa foram 28 alunos de em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 13 a 18 anos, sendo 10 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. A sistematização dos dados investigados foi feita através da análise de conteúdo, com foco na mensagem, pois segundo Franco (2007, p. 12): “O ponto de partida da Análise de conteúdo é a mensagem, seja ela Verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”.

### **A análise dos dados: o desenvolvimento da pesquisa**

Usando a metodologia da análise de conteúdo, pude obter as respostas que precisava para a realização deste trabalho. Levando em consideração o contexto de vivência dos partícipes da pesquisa, uma vez que não podemos desvincular a emissão das mensagens do contexto social dos emissores, contexto esse que produz suas próprias expressões, sua própria linguagem (FRANCO, 2007, p. 12) e, definida a forma de análise dos dados, defini como corpus da pesquisa dois livros, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e *O menino que brincava de ser*, de Georgina da Costa Martins.

Através de oficinas de leitura literária, realizamos atividades que fizeram os alunos não só buscarem respostas nas leituras realizadas, mas pesquisarem em outras fontes, outras leituras, de modo que pudemos perceber a evolução dos mesmos, através das suas falas, seus modos de criticar ou comentar sobre as leituras.

Os livros, cada um a seu modo, possibilitaram discussões muito proveitosas sobre as questões de gênero e sexualidade e os alunos se mostraram entusiasmados e participativos. O livro *A bolsa amarela* possibilitou debates sobre gênero e o papel de mulheres e homens em questões relacionadas aos preconceitos ligados à sexualidade.

Desde as reflexões da personagem Raquel, até as demonstrações de profundo desgosto da personagem Dudu, os alunos foram assimilando, questionando, produzindo e, conseqüentemente, expandindo seu potencial leitor. A pesquisa demonstrou positividade tanto na metodologia quanto nos resultados. Algumas das falas finais dos alunos estão nesse trecho de uma das oficinas: “Os dois ‘*não tinham apoio da família para realizar as brincadeiras que*



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

*queriam, porque a família achava que as brincadeiras não eram de acordo com o sexo deles”* (Aluna Y); *“A família de Raquel não ligava muito pra ela, já a de Dudu se preocupava com ele, mas por medo que ele virasse gay”* (Aluno J); *“Os dois eram tristes por não poder fazer o que pensavam, mas eram só crianças, as famílias podiam entender”* (Aluna Z).

### **Considerações finais**

O interesse de desenvolver uma pesquisa com a temática de gênero e sexualidade ligada à formação leitora surgiu da necessidade de discutir um assunto que se propagava nas rodas de conversa entre os aluno/as da escola onde trabalho, por ser tema recorrente como fator de desentendimentos entre os/as adolescentes e que, muitas vezes era ignorado pelos/as profissionais da escola.

A partir da realização desse estudo, podemos vislumbrar outras formas de trabalhar as questões de gênero e sexualidade, a partir da literatura juvenil. Pode-se discutir sobre as formas de representação da sexualidade na sociedade, de buscar meios para que se discuta que a sexualidade das pessoas não deve influenciar no seu modo de ser visto profissionalmente, por exemplo. A sexualidade não deve ser um fator de escolha entre um profissional e outro.

Pode-se também trabalhar a questão da autoestima feminina. Há muitos livros escritos por mulheres que podem servir de ponto para uma mudança de atitudes de outras mulheres, que se submetem a estigmas postulados por uma sociedade machista e arcaica, que ainda as enxerga nos menores lugares, nos mais afastados ou menos iluminados.

Pode-se, através das narrativas literárias, chamar a atenção para a força da mulher e seu poder para transformar o ambiente no qual está inserida, através dos tempos, pois pode-se estudar obras de várias épocas, bem como discutir, da mesma forma, como as questões ligadas à sexualidade influenciam as relações nas sociedades ao longo dos séculos. A pesquisa foi uma importante experiência pessoal para nós, pois nos proporcionou, juntamente com os adolescentes, o contato com uma temática considerada tabu, mas que se mostrou um campo amplo de discussão e de reconhecimento das nossas próprias restrições e limitações no que se refere à aceitação dos contrários e ao respeito às diferenças.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### Referências

AFONSO, Maria Lúcia M; ABADE, Flávia. Rodas de conversa. In: AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: RECICAM, 2008.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Série pesquisa em educação. v.3. Brasília: Liber Livro, 2002.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

BORDINI, Maria da Glória. Literatura na escola: propostas para a educação básica. In: OURIQUE, João Luís Pereira. **Leitura e formação do leitor: escola e sociedade, ensino e educação**. Ijuí: Unijuí, 2015.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da Literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

ESTEBAN, Maria Paz Sadín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRA, Maria Salomilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Márcia M Gurgel; FERREIRA, Maria Salomilde (Org.) **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino/aprendizagem**. Natal: EDUFRRN, 2001.

FOUCAULT, Michel **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, Maria. Laura. P.B. **Análise de conteúdo**. 2ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DCL, 2000.

NUNES, César Aparecido. **Desvendando a sexualidade**. 7 ed. São Paulo: Papirus, 1987.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: 2009.

ZILBERMAN, Regina (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.



I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS

**GT 02**  
**Pesquisas no eixo da escrita**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### A PRODUÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO RESENHA A PARTIR DA LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Andréa Cavalcante Monteiro Alves (UEPB)  
professoracavalcante@hotmail.com  
Magna Andrizze de Araújo Moura (UEPB)  
magnaandrizze@hotmail.com

**Resumo:** O trabalho com o gênero textual resenha nas aulas de Língua Portuguesa, após a leitura de textos literários, será de grande valia, uma vez que auxiliará o educando a desenvolver suas habilidades de escrita e interpretação, além da argumentação e ainda otimizará a sua capacidade de leitura de maneira autônoma e prazerosa. Este artigo tem por objetivo refletir sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula fazendo uma análise do gênero resenha, suas estratégias e peculiaridades, além de refletir sobre o seu caráter discursivo como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem. Também irá focalizar o estudo textual-discursivo do gênero resenha e, por fim, destacar o planejamento de uma sequência didática para a produção de resenhas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Logradouro, no estado da Paraíba, a qual fará a leitura e posterior avaliação da obra-base: *O santo e a porca*, de autoria do escritor Ariano Suassuna. Para a construção deste artigo, optou-se pela leitura e análise de textos teóricos de autores como BAKHTIN (2011), MARCUSCHI (2010), MACHADO *et ali* (2004), BAWARSHI; REIFF, 2013, BRONCKART (2007) entre outros que contribuíram para a produção deste artigo.

**Palavras-chave:** Gênero textual/discursivo. Ensino. Texto literário.

### INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios para o docente que ministra as aulas do Ensino Fundamental é fazer com que seus educandos leiam textos literários, na íntegra, uma vez que muitos não têm o hábito de ler além dos textos escolares ou os que os circundam no cotidiano. Assim sendo, faz-se necessário que desenvolvamos um trabalho que lhes permitam refletir sobre as práticas de leitura e escrita em sala de aula. Ler textos literários e incentivá-los a escrever resenhas sobre o que fora lido, proporcionando a realização de uma análise do gênero resenha, suas estratégias e peculiaridades, observando seu caráter discursivo, como instrumento facilitador no processo de ensino aprendizagem, é uma maneira de fomentar a criticidade dos leitores a respeitodesse tipo de texto. Dessa forma, o ato de inserir o gênero textual/discursivo resenha no ambiente escolar, enquanto ferramenta educacional, serve para



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

desenvolver no educando habilidades como práticas de leitura oral e escrita realizada de maneira autônoma e prazerosa. O estudo permite, também, uma reflexão acerca do trabalho de leitura dos textos literários e a compreensão desses textos, na esfera discursiva a ser analisada.

Para a construção deste trabalho, optou-se pela leitura e análise de textos de teóricos a exemplo de BAKHTIN (2011), MARCUSCHI (2010), MACHADO *et ali* (2004), BAWARSHI; REIFF (2013), BRONCKART (2007), entre outros que proporcionarão avanços teóricos à luz das pesquisas no campo da linguagem, conduzindo professores e alunos nas aulas de língua portuguesa a reflexões quanto ao conceito de língua adotado na prática de ensino.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década 1990, é propagada a importância do trabalho com a pluralidade de gêneros textuais na sala de aula. A urgência desse tipo de trabalho é reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular, sancionada em 2017, a qual traz uma série de habilidades que precisam ser introduzidas, aprofundadas e consolidadas, em cada ano/ciclo, para que os nossos alunos se tornem leitores capazes de decodificar, compreender, fazer inferências, identificar pontos de intertextualidade e, por fim, interagir com os textos lidos, abandonando a postura passiva diante deles.

Com isso, o termo gênero textual/discursivo passou a ser utilizado com a finalidade de possibilitar ao aluno ser um produtor/leitor real em situações discursivas. Nesse sentido, no presente artigo apresenta-se o planejamento de uma experiência, a ser desenvolvida em uma turma do 9º ano de uma escola pública, do município de Logradouro-PB, a partir da leitura integral da obra **O santo e a porca** de autoria de Ariano Suassuna e a posterior produção do gênero resenha, o qual possibilitará que os partícipes expressem suas impressões e compreensão da obra lida. Para tanto, será desenvolvida uma sequência didática (metodologia por meio da qual se pode ensinar modularmente um gênero discursivo), objetivando a produção e veiculação de uma resenha no mural da biblioteca escolar, além de deixá-las expostas, com a devida autorização dos autores, em um blog. Trata-se de uma oportunidade de demonstrar que os alunos têm capacidade de desenvolver as habilidades de linguagem inerentes ao gênero trabalhado.

O trabalho desenvolvido a partir dos gêneros textuais/discursivos precisa considerar os



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

propósitos comunicativos na utilização do texto em sala de aula, destacando os aspectos linguísticos, semânticos, morfológicos e lexicais no aprendizado de Língua Materna, ademais é necessário o conhecimento das características no processo de intertextualidade e na relação dos gêneros com os suportes, como também na escolarização de textos utilizados além do contexto escolar.

Assim, na parte inicial deste artigo, apresentamos algumas considerações sobre o modelo didático do gênero resenha, apresentando conceito e funcionalidade. No segundo, é enfocado o estudo textual/discursivo do gênero resenha. Por fim, são tecidas algumas considerações a respeito da importância da produção do gênero resenha após a leitura realizada pelos alunos.

### **RESENHA: UM GÊNERO DO DISCURSO**

Qualquer gênero é construído considerando os conhecimentos adquiridos acerca deste. Assim, para a produção de um texto pertencente a um determinado gênero faz-se necessário considerar os conhecimentos prévios dos discentes em relação ao gênero a ser trabalhado, bem como os objetivos do professor em relação ao processo de ensino-aprendizagem, para que os conhecimentos possam se transmutar em algo que lhes seja útil na vida cotidiana, fora do ambiente escolar.

Considerando a importância do trabalho de produção do gênero proposto para a formação leitora, citamos Machado *et al.* (2004), que afirmam ser a resenha um gênero que:

Pode ser chamado por outros nomes como resenha crítica, e que exige que os textos que a ele pertençam tragam as informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro(s) texto(s) lido(s) – como por exemplo, sobre seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc.–, e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses aspectos (MACHADO *et al.* 2004, p. 14).

O gênero resenha é bastante utilizado no meio acadêmico, no entanto professores da educação básica também costumam trabalhar com ele, não só na disciplina de língua portuguesa, mas também em outras, objetivando que os alunos desenvolvam a capacidade de sumarizar e de tecer comentários sobre um determinado texto.

A experiência aqui proposta tem como objeto de referência a produção da resenha da



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

obra **O santo e a porca**, do autor paraibano Ariano Suassuna. Assim, determinados alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais serão convidados a ler a obra, na íntegra, para, em seguida, orientados pela professora, uma vez que esta se certificará que tenham o conhecimento sobre as capacidades de linguagem necessárias, possam produzir um texto pertencente ao gênero resenha com o objetivo de fomentar o hábito da leitura de textos literários com o fim de externalizar de maneira escrita sua opinião sobre a obra lida, além de deixar as informações principais sobre o texto, para que outras pessoas da comunidade escolar possam sentir-se motivadas e curiosas para ler a obra lida e avaliada pelos resenhistas.

Considerando o contexto sociosubjetivo, temos na função social de produtor um aluno, o qual tem por escopo possibilitar aos leitores do seu texto saber quais os principais pontos da obra lida, buscando convencê-los a ler a obra resenhada. Já o papel social de leitor é desempenhado, inicialmente, pelo professor-pesquisador (primeiro parceiro na interação comunicativa), e depois pelos demais membros da comunidade escolar, ou seja, pais, discentes, docentes, equipe gestora, de coordenação e demais funcionários da instituição. O local de produção é a escola, que tem a função de auxiliar os alunos no desenvolvimento da competência comunicativa.

O conteúdo temático a ser mobilizado nas capacidades de ação necessita que o discente leia a obra, na íntegra, interprete-a, sintetize-a. Ademais o agente-produtor da resenha pode utilizar-se do seu conhecimento sobre outras obras literárias a fim de realizar comparações, inferências e avaliações no seu texto. Dessa forma, ao expor sua crítica, o aluno assume e defende uma posição em relação à obra lida. Por essa razão, o resenhista precisa fundamentar bem os seus argumentos, para que estes sejam convincentes para seus leitores a respeito do posicionamento assumido frente ao texto, porém sendo o leitor alguém que também tem um olhar crítico e reflexivo, eles podem chegar a conclusões diversificadas.

A comunicação entre as pessoas acontece de diversas formas e em diferentes contextos; entretanto, é na escola que se tem um trabalho de sistematização do conhecimento, já que é cada vez mais comum a utilização dos gêneros textuais/discursivos nas práticas educacionais e, por meio deles, os propósitos comunicativos se realizam no uso da língua, destacando a funcionalidade dos gêneros construídos socialmente. Há um ponto crucial que separa as ações de ensinar e aprender, que é a reflexão. Refletir o ensino de língua materna na utilização dos gêneros textuais implica produzir estratégias de leitura e de produção textual,



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

correlacionando o trabalho com o texto aos elementos inerentes ao aprendizado de língua.

Como os gêneros se realizam socialmente, a escola tem a função de ensiná-los aos estudantes não como modelos fechados em si mesmos, mas como propósitos e formas que se adaptam às necessidades dos usuários e de seus interlocutores. Assim, o entendimento acerca dos gêneros textuais/discursivos se apresenta, essencialmente, mediante as finalidades e aos contextos, mantendo relação com o veículo que os divulga.

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

É necessário o entendimento de que os gêneros textuais/discursivos se realizam de acordo com a capacidade de evolução da nossa língua e assim, precisamos considerar suas características, formas e sentidos, bem como são destacados na ampliação do repertório linguístico-cultural dos sujeitos inseridos nas estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem. Trazer o trabalho com a diversidade de gêneros para a sala de aula implica no processo investigativo de como se realizam socialmente, ou, ainda, quais são os mais elucidados na sistematização das práticas de linguagem.

Existem incontáveis gêneros textuais/discursivos, uma vez que são facilmente adaptáveis às necessidades sociocomunicativas dos falantes, bem como a interação entre os sujeitos a qual possibilita a criação de novas modalidades de gêneros. Nesse sentido, a escola precisa propiciar o contato dos alunos com os gêneros, incentivando-os a produzir e adaptá-los aos contextos comunicativos, mantendo uma relação dialógica com os demais.

O trabalho contextualizado implica nas possibilidades acessíveis dos sujeitos, na compreensão da forma e dos sentidos que cada texto traz implícito na sua produção; do ensino capaz de diversificar, por meio das características e sentidos, as finalidades tópicas dos motivos de trabalho com o texto, seu emprego na localização com outros gêneros e na relação com o suporte. Assim, a efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas reafirma



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais/discursivos em uma proposta conjunta com as necessidades comunicativas dos sujeitos inseridos nas estratégias de ensino, porque os “conjuntos de gêneros são constelações de gêneros mais delimitadas que permitem que determinados grupos de indivíduos realizem determinadas ações em um sistema de gêneros” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 116) e correlacione as habilidades no ensino de língua integrado às ações de leitura, de escrita e de reflexão.

Uma vez que os “gêneros não existem isoladamente, nem tampouco os sistemas e conjuntos de gêneros” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 117), sendo, pois, um trabalho intertextual de sentidos da linguagem nos textos, podemos afirmar que, a intertextualidade inserida na abordagem de estudo e produção dos gêneros textuais articula a realização produtiva de recontextualização, além de mostrar os significados de ensino dos aspectos da língua inseridos na efetivação da linguagem, pois a “língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos; é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

Promover o trabalho com a produção de gêneros textuais/discursivos no cotidiano escolar é instrumentalizar os indivíduos na construção de argumentos metacognitivos adequados às situações nas quais se encontram, para que saibam usar com desenvoltura a língua, uma vez que, trabalhar os gêneros é oportunizar o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita.

### **Estudo textual-discursivo do gênero resenha**

Atualmente, temos uma infinidade de gêneros textuais/discursivos para atender às necessidades comunicativas dos falantes e seus interlocutores. Nesse sentido, Bakhtin (2011) classifica-os em primários (simples) e secundários (complexos); para produção dos gêneros classificados como simples, a exemplo de um bilhete, utilizamos uma linguagem informal, assim como é aceitável, inclusive, o uso de marcas de oralidade; já para a produção dos chamados gêneros complexos, é necessária uma linguagem formal e até rebuscada, a exemplo da produção da resenha. Dessa forma, trabalhar na perspectiva dos gêneros textuais é manter uma “relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (BAKHTIN, 2011, p.264).

A resenha, como já fora mencionado, é um dos gêneros classificados com secundários ou complexos e precisa fazer o uso de argumentos bem fundamentados, uma vez que o sujeito produtor tem a missão de elucidar de forma ética e transparente as críticas na apreciação da obra, esclarecendo aos leitores a finalidade do texto-base, permitindo-os conhecer, sinteticamente, a obra resenhada. Por essa razão a metodologia aplicada na elaboração da resenha, em sala de aula, parte da compreensão linguística, social e cognitiva dos gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

A produção do gênero resenha na escola implica no ensino, aos alunos, das regras, técnicas e códigos próprios desse gênero, atribuindo ao processo de elaboração da resenha, os propósitos da linguagem, os princípios éticos de uma avaliação dos argumentos do texto-base, pois a produção de resenha é uma questão dialógica entre a fonte, o produtor e seus interlocutores. Os discentes precisam compreender que conteúdo de suas resenhas servirá de consultas, as quais precisarão ser capazes de fornecer a descrição avaliativa da obra aos seus pretendidos leitores. Além disso, pode ser informativa, crítica ou crítico-informativa, tendo como elementos as referências bibliográficas, as credenciais da autoria, a síntese da obra, as conclusões do autor e a apreciação crítica desenvolvida, fazendo o uso do discurso indireto livre. Assim, a resenha se constitui na produção das “propriedades de um objeto ou de suas partes constitutivas; é um tipo de redação técnica que inclui variadas modalidades de textos: descrição, narração e dissertação” (MEDEIROS, 2003, p. 158).

As resenhas possibilitam a divulgação, compreensão, descrição e avaliação de obras, proporcionando, dentre outras funções, a sintetização desta, trazendo as informações principais da obra e na “organização global, suas relações com outros textos, etc., e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos” (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2007, p.14).

Para evidenciar o contexto de produção do gênero resenha é preciso demonstrar aos sujeitos os suportes específicos que servem para veicular esse gênero e o público-alvo. Dessa maneira, os argumentos necessitam de polidez na linguagem empregada, pois, ao expressar a



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

criticidade acerca de uma obra, é preciso que o façamos de forma a deixar clara a capacidade de elogiar e reconhecer os esforços empreendidos na indicação, na descrição, na avaliação transparente e na exatidão ampliada do discurso e na “interação entre os sujeitos e que objetiva influenciá-lo de maneira contundente o interlocutor, tendo como base reflexiva, a defesa de posicionamentos acerca da polemicidade atribuída à temática colocada em pauta” (SOUSA, 2016, p.6).

O ensino discursivo dos gêneros textuais/discursivos necessita de um planejamento que conte com estratégias, as quais auxiliem no processo de consolidação da aprendizagem dos sujeitos, objetivando a produção de novos conhecimentos, pois o exercício da argumentação é de suma importância para a produção de uma resenha. Além disso, faz-se imprescindível que sejam apresentados os propósitos interativos na comunicação entre o produtor e os leitores, percebendo a condição situacional comunicativa.

Ao produzir o gênero resenha, faz-se necessário que o professor ensine ao discente as técnicas da argumentação, da síntese, da descrição, além de trabalhar a avaliação dos textos lidos. É ultrapassar a superficialidade da temática para o plano global e particular do gênero, expandindo os conhecimentos num processo de intertextualidade, visto que o ensino de resenha amplia o repertório linguístico-cultural dos sujeitos e ainda evidencia o nível de compreensão do autor da resenha, frente à obra a ser resenhada, assim como as suas habilidades de leitura, de reflexão e de escrita, comprovando-se assim que todo e qualquer gênero, quando escolarizado, faz-se mediante ensino, pesquisa, reflexão e reconhecimento dos argumentos de autoria.

O processo argumentativo mantém relação persuasiva e convincente ligada à temática diretiva e de noção dialógica, construída na interação entre o autor, texto e leitor. Argumentar, descrever e relatar faz parte da interação humana, na produção de conhecimentos que sinalizem os percursos comunicativos da linguagem, porque entre persuadir e convencer há outras finalidades possíveis no desenvolvimento reflexivo entre os agentes do discurso, já que a boa argumentação se pauta no respeito à capacidade cognitivo-argumentativa de quem produz a interação. Logo, o ato de resenhar se insere num processo dialógico produzido por outrem na garimpagem reflexiva das finalidades sintetizadoras da escrita na comunicação humana.

A necessidade de conhecer os gêneros textuais se realiza linguisticamente nas práticas



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

sociais, assim a produção do gênero resenha, na escola, releva o papel da linguagem na organização analítica das ideias-chave do texto-base capaz de possibilitar aos estudantes a construção de sentidos e juízos de valor na preparação de argumentos. Urge que durante o processo de ensino, estudo, reflexão e publicação de resenhas o docente não se coloque como único interlocutor, pois esse gênero textual/discursivo precisa circular na instituição escolar para que os alunos vejam sentido e utilidade na sua produção.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de gêneros textuais/discursivos durante a etapa da educação básica propicia a interação entre os sujeitos, seus contextos e suas aptidões linguísticas, pois esse tipo de trabalho pressupõe a instrumentalização dos sujeitos para que possam se envolver nas situações cotidianas de letramentos e de usos da linguagem, dessa forma a abordagem na perspectiva dos gêneros textuais precisa ser algo além da simples exposição e leitura de textos, mas considerar seus propósitos produtivos e reflexivos. Assim sendo, a produção do gênero resenha implica no processo dialógico de construção de novos saberes, bem como oportuniza aos envolvidos das mesmas chances de indagação e mecanismos de aprendizagem, capacitando os sujeitos, para que se tornem leitores literários críticos, reflexivos, capazes de interagir com o texto, ao mesmo tempo em que também promovemos a formação de indivíduos, os quais sejam capazes de se expressar através da escrita, de forma clara e objetiva.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad. Benedito Gomes Bezerra et al. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DOLZ, J. *et alii*. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Rachel Anna; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SOUSA, Ivan Vale de. Os gêneros textuais orais e escritos na Educação de Jovens e Adultos. In: **RIBANCEIRA – Revista do Curso de Letras da UEPA**. Belém – PA, vol. VI, n. 1, 2016.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## MEMÓRIAS DE JOVENS INDÍGENAS: APRIMORANDO AS PRODUÇÕES ESCRITAS EM SALA DE AULA

Adrielly Zhong Monteiro (UFPB)

adriellyzhong@hotmail.com

Joseval dos Reis Miranda (UFPB)

josevalmiranda@yahoo.com.br

**Resumo:** Com este trabalho, objetiva-se investigar como a mediação do gênero memórias em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais) de uma escola localizada em comunidade indígena do Estado da Paraíba pode ser útil no processo de produção escrita dos alunos. De modo mais específico, objetiva-se conhecer como as dimensões da identidade jovem indígena são contempladas nas suas memórias; identificar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas em relação à produção do gênero memória, e propor possíveis procedimentos metodológicos para superação das dificuldades na produção escrita do gênero já citado. Para isso, traça-se o percurso metodológico nos fundamentos da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação de cunho intervencionista como forma de trabalho de campo. Adota-se a roda de conversa, a oficina temática e a observação dos participantes enquanto instrumentos de geração de dados e a análise de conteúdo para embasar a análise dos dados. Apesar de não serem externados os resultados, devido ao fato da presente pesquisa ainda estar em andamento, advogamos acerca da importância da abordagem das memórias dos sujeitos envolvidos, jovens indígenas, para integrá-los a projetos que visem à construção e afirmação de suas identidades.

**Palavras-chave:** Memórias. Jovens indígenas. Produção escrita.

## INTRODUÇÃO

Ao verificar a necessidade de promover atividades voltadas ao aperfeiçoamento das produções escritas, consideramos o contexto social onde se efetivam as atividades docentes – uma instituição situada em uma cidade do Vale do Mamanguape de predominante população indígena – e contemplamos o gênero textual memórias, a justificar-se pela notória habilidade externada pelos escolares ao relatarem os acontecimentos memoráveis que permeiam a comunidade, para fundamentar o presente estudo.

Nessa direção, objetivamos investigar como a mediação do gênero memórias, em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental (anos finais) de uma escola localizada em comunidade indígena do Estado da Paraíba, pode ser útil no processo de produção escrita dos alunos. De maneira mais específica, objetivamos conhecer como as dimensões da identidade



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

jovem indígena são contempladas nas suas memórias; identificar quais as dificuldades apresentadas pelos estudantes indígenas em relação à produção do gênero memória, e propor possíveis procedimentos metodológicos para superação das dificuldades na produção escrita do gênero já citado.

Passaremos, em seguida, a suscitar *algumas questões sobre memória e identidade*, esta enquanto um processo em constante construção e aquela na condição de faculdade humana. Em seguida, teceremos algumas considerações sobre *a escrita do gênero memórias*. Na sequência, abordaremos *algumas considerações acerca da produção escrita*. Ao final, serão contemplados os aspectos pertinentes ao percurso metodológico adotado e à análise e discussão dos dados (em decorrência da pesquisa ainda estar em andamento, justificamos a ausência destes).

### **ALGUMAS QUESTÕES SOBRE MEMÓRIA E IDENTIDADE**

Discorrendo sobre *Memória e identidade*, Candau (2016) afirma ser a memória uma reconstrução do passado que se atualiza continuamente, faculdade humana atuante desde o nascimento e a aparição da humanidade, que nos dá a ilusão de que o passado não está totalmente inacessível, possibilitando-nos reviver através da lembrança.

Ao citar Maurice Bloch, Candau (2016, p. 33) acrescenta que não se pode “confundir a narrativa de um acontecimento com a lembrança que guardam deles os participantes”, conduzindo-nos à teoria de que dois observadores, provavelmente, não externarão a mesma experiência diante de um mesmo fato. Isso nos leva a afirmar que cada indivíduo, até mesmo enquanto constituinte de um mesmo grupo social, possui particularidades. A partir de tal consideração, passamos a figurar o horizonte identitário que perpassa pelo resgate memorial, sendo este anterior àquele. Nessa perspectiva de que a memória engendra a identidade, Joel Candau afirma que:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa (CANDAUI, 2016, p. 16).

Temos, conforme o que foi dito, a percepção de que, ao usufruir do comportamento mnemônico, o indivíduo faz-se capaz de reordenar momentos que devem ser revelados. Dessa

forma, a memória é modelada. O que permite a ativação de certa criticidade, sendo possível, mesmo que inconscientemente, lapidar a identidade.

Advogando a esse respeito, Candau (2016) externa que, para toda memória que um indivíduo propaga, sempre haverá sua própria verdade, diferenças entre a realidade que se viveu de fato e o que foi externado. Portanto, a verdade do homem também é aquilo que ele oculta, pois:

[...] o fato de dotar de coerência sua trajetória de vida satisfaz uma preocupação que podemos qualificar como estética: permite ao narrador transformar a seus próprios olhos a narrativa de si próprio em uma “bela história”, quer dizer, uma vida completa, rica em experiência de toda natureza. Nesse sentido, todo aquele que recorda doméstica o passado e, sobretudo, dele se apropria, incorpora e coloca sua marca em uma espécie de selo memorial que atua como significante da identidade (CANDAU, 2016, p. 74).

Consideramos, então, a narrativa memorial essa reconstrução atualizada do passado, refinada, reavaliada, posta à prova, não uma imagem fiel, mas uma escolha fragmentada de reminiscências, reflexo do passado adaptado para o presente. Assim, a atividade de revelar o seu próprio eu exige de cada sujeito uma análise crítica, requer que se percorra sua trajetória, avaliando o íntimo e o profundo. Trata-se de uma dinâmica de autocrítica, e essa imagem delineada equivale ao preço que cada um atribui a si, uma identidade desenhada em consonância com a memória tratada e trabalhada ao longo da vida. Nesse viés, afirmamos que a narrativa memorial contribui para a formação identitária do ser humano.

Antes de mais nada, convém analisar tal temática a partir da definição de sujeito pós-moderno, que, segundo Hall (2011, p.38-39), é dotado não de uma identidade fixa, mas da construção contínua ao longo da vida, “através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]. Ela permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’ em meio aos sistemas culturais que o circundam”.

Então, percorrendo a incompletude dessa essência do indivíduo, adentramos pelos estudos que envolvem as narrativas memoriais ao entender a pertinência destas não somente para proporcionar o resgate das lembranças ou contribuir para o lapidar da identidade do indivíduo, como também para instigar a coesão do grupo envolvido, jovens de etnia Potiguara



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

inseridos em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma instituição localizada no litoral norte da Paraíba.

Através dessas narrativas, é possível traçar a história de um povo contada a partir dos seus. Nessa direção, através desse instrumento, o ouvinte se permite percorrer episódios e lugares que nem sempre foram visitados, passam a incorporar a essas experiências as suas, assumindo como algo próprio.

Viver o que não foi possível, pelo fato de integrar uma geração mais nova, no entanto, entender a responsabilidade de manter a coesão do grupo e imortalizar a história do seu povo e para isso “[...] não pode haver construção de uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras [...]” (CANDAUI, 2016, p. 48), para isso a propiciação de situações que promovam esse exercício é importante na escola, atividade a que se propõe nosso projeto de pesquisa.

Examinando o valor da preservação dessa memória, Le Goff (2013) afirma que “[...] a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas [...]” e, sendo uma causa de interesse do coletivo, a memória não representa apenas uma conquista entre as sociedades, configura “um instrumento e um objeto de poder” e constituinte principal da identidade seja coletiva ou individual “[...] cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 2013, p. 435).

Importa ainda mencionar que esse tipo de proposta representa uma prática dotada de significados e contribuições para a formação de indivíduos socialmente atuantes, isso pelo fato de que não buscamos o trabalho com memórias, apenas, na intenção de aprimorar as produções escritas, propomo-nos ir além e levar o jovem a observar a pertinência desse tipo de recurso na avaliação e construção da autoimagem e na constante tarefa de difundir os valores e as memórias de sua comunidade. Entendendo a relevância de estabelecer algumas peculiaridades, passaremos, então, a tecer algumas considerações acerca do gênero memórias.

### **A ESCRITA DO GÊNERO MEMÓRIAS**

Presente em obra que data do ano 51 a.C. (*De Bello Gallico*)<sup>1</sup>, a escrita autobiográfica aguça a curiosidade humana até os dias atuais. Não à toa, observa-se a presença dessas obras

---

<sup>1</sup> Segundo Maciel (2004) em *A Literatura e os gêneros confessionais*.

ganhando espaço nas prateleiras das livrarias, gerando, assim, o crescimento do mercado que oferece esse tipo de escrita em nosso país<sup>2</sup>.

Aragão (1992) afirma que, durante muito tempo, não foi possível, no campo literário, contemplar um gênero específico que contivesse peculiaridades do mesmo. Somente a partir do século XVII que o termo surge em referência, a princípio, a textos de cunho historiográfico, no entanto o romance memorialístico só alcança o mercado literário (principalmente da França e da Inglaterra) em meados do século XVIII. Designando obras de cunho histórico e autobiográfico vão sendo substituídas e, entre os séculos XIX e XX, passam assumir apenas o caráter confessional.

Ao apresentar características do gênero, Aragão (1992) menciona que, nas narrativas memoriais, o “eu” assume certa autonomia, não importando especificamente a veracidade dos fatos, isso porque não há como atestar se todo o sentimento exalado – paixões, angústias, alegrias – foram vividos tal como descritos. “Entramos na esfera do literário, isto é, do reino das palavras, da criação pela linguagem (ARAGÃO, 1992, n.p)”.

Clara, Altenfelder e Almeida (2014, p. 19) afirmam que as memórias são produções influenciadas por seus escritores que integram ao vivido, elementos imaginários. Para que essa tarefa seja concebida “[...] recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por vários cenários e situações reais ou imaginárias”.

A descrição das autoras nos leva a uma importante questão acerca da liberdade de criação das narrativas memoriais, esse tipo de narrativa, não se prende necessariamente a fruição de fatos reais vivenciados por este ou por outrem. Importa atuação de um narrador que envolva o leitor com o cenário de suas significativas reminiscências.

Corroborando tal pensamento, Marcuschi (2012, p. 57) afirma que nas memórias literárias “não há, [...] um compromisso com a fidelidade histórica, nem com os acontecimentos mais grandiosos ou proeminentes, mas com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos”.

Há a possibilidade de o leitor se deparar com apenas uma parte da história de quem escreve, na forma que se pretende conceber, tendo em vista a imagem que o indivíduo elabora de si. Nessa perspectiva, observa-se, nesse percurso de volta, a capacidade de analisar, julgar

---

<sup>2</sup> Conforme menciona Maciel (2004) há um pouco mais de uma década e comprova-se ainda hoje a partir da matéria publicada na Folha de São Paulo em janeiro de 2018.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

determinados comportamentos à luz de uma criticidade que se adquiriu em meio a outras experiências; permite-se que uma nova história seja reescrita a partir de metaforização do que se admite como adequado aos valores absorvidos durante a trajetória vivida.

A narração das reminiscências é um exercício dotado de significativos fatores identitários – pois tudo o que é dito, antes é avaliado, inclusive mediante a narração de acontecimentos que envolvem outros seres sociais, uma vez que, a estruturação identitária também depende da atuação do outro em sociedade. Assim, o contato que se estabelece com os indivíduos circundantes também faz que o pensamento crítico concebido no “eu” rejeite ou adote certos posicionamentos.

Aragão (1992), advogando acerca da autoanálise que todo memorialista exercita ao produzir sua narrativa, afirma que:

Todo memorialista, na tarefa de recompor a sua história, para melhor compreendê-la e compreender-se, ao retirar as máscaras que utilizou ao longo de sua trajetória, coloca-se face a face com a sua própria realidade para, então, preparar-se interiormente para uma verdadeira análise retrospectiva de todo seu percurso existencial das suas versões dos fatos que representam um papel fundamental na sua história (ARAGÃO, 1992, n.p).

Resta-nos, por fim, considerar, com base no fragmento acima, a estreita correlação entre o estruturar da identidade e o texto de memória. As habilidades reunidas para que as memórias de um indivíduo sejam finalmente transcritas em um papel, certamente, envolvem alguns esforços por parte de quem as escreve. É muito comum observar uma espécie de produção metafórica, aspecto esse que carrega a redescritção desse nosso novo eu.

Estabelecidas as reflexões acerca da relevância do trabalho com textos de memórias enquanto estratégia para o ensino de forma significativa, passaremos a analisar algumas considerações acerca da produção escrita.

### **CONSIDERAÇÕES ACERCA DA PRODUÇÃO ESCRITA**

Ao analisar as orientações estabelecidas para o componente Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que vigora na atualidade, de caráter norteador e obrigatório para elaboração dos currículos escolares, recomenda a abordagem dos textos enquanto unidade de trabalho, em uma perspectiva enunciativo-discursiva, devendo-se



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

sempre relacioná-los a “[...] seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso *significativo da linguagem* em atividades de leitura, escuta e produção de textos [...]” (BRASIL, 2016, p. 65 – grifo nosso).

Nessa direção, segundo a BNCC, o tratamento textual deve ser conduzido a partir de situações que figurem a realidade vivida pelo discente e isso aplicado às várias vertentes assumidas no ensino da língua, inclusive com o trato das produções textuais.

Considerando os aspectos abordados no ensino da língua (gêneros, textos, norma-padrão, entre outros), a Base acrescenta que todas essas particularidades devem estar atreladas aos diversos campos/ esferas das atividades humanas, incumbindo ao componente à atribuição de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, *pela escrita* e por outras áreas” (BRASIL, 2016, p. 66 – grifo nosso). Esses aspectos dialogam estreitamente com as seguintes competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

[...]

2. Apropriar-se da *linguagem escrita*, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. [...] *produzir textos* orais, *escritos* e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo [...] (BRASIL, 2016, p. 85 – grifo nosso).

Conceber a produção escrita como uma atividade que excede os limites da escola é concepção fundamental para embasar os objetivos do ensino do Português. Importa que os escolares integrem esses eventos para que possam ser atuantes nos variados campos de atuação da vida pública.

Antunes (2003) elenca características fundamentais que devem nortear o trabalho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Para a autora, importa que se adote “uma escrita de autoria dos alunos”, para que estes se sintam sujeitos dos discursos que circulam no âmbito escolar; que esteja relacionada com o ambiente social no qual estão inseridos, correspondendo às práticas escritas que permeiam os eventos letrados vigentes na sociedade, assim como uma escrita “funcionalmente diversificada”, isso pelo fato de que cada texto cumpre um propósito



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

comunicativo a que foi destinado. Outro fator importante é promover a escrita de textos que tenham leitores concretos, variados, e inclusive previstos desde o planejamento da escrita. Que esta última também seja “contextualmente adequada”, isso porque necessita se adequar ao evento comunicativo proposto (ANTUNES, 2003, p. 61-64).

Para que o trabalho com a produção escrita alcance a perspectiva em debate, não podemos deixar de considerar o gênero textual como imprescindível objeto de ensino, uma vez que, segundo Bakhtin (1992), a comunicação na sociedade é estabelecida através enunciados relativamente estáveis, ou seja, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso[...]”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 22), por sua vez, apresentam uma noção para esse recurso constituinte da comunicação em sociedade como sendo “[...] famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” e, ao levar em consideração a vasta gama de gêneros, o documento propõe que o professor priorize aqueles que são a representação do uso público da linguagem, que promovam o pensamento crítico, o exercitar de formas elaboradas da linguagem, assim como valorização artística, para que, conseqüentemente, o discente possa atuar de forma satisfatória nos eventos letrados da sociedade (BRASIL, 1998).

Preconizando os gêneros textuais enquanto mecanismo de comunicação social situado, a BNCC propõe tratamento contextualizado em todas as esferas de uso da língua, a tratar inclusive dos aspectos de análise linguística. A modelo dos PCN, a Base Nacional Comum Curricular não concebe a ministração de qualquer conteúdo desagregado de uma prática contextualizada, ou a de se valer de um gênero como requisito único para abordagem de aspectos gramaticais.

Reiteramos, assim, conforme as considerações tecidas, a relevância do trabalho com as produções escritas a partir do estudo de gêneros textuais e, como a habilidade de narrar acontecimentos memoráveis é expressiva no público que pretendemos contemplar, julgamos ser o gênero memórias significativo. Passemos, então, a verificar os aspectos pertinentes ao percurso metodológico adotado e à análise e discussão dos dados.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **METODOLOGIA**

Empenhando-nos em traçar considerações no tocante ao percurso metodológico do estudo apresentado, defendemos a pertinência e a relação com o objeto da pesquisa a partir dos aspectos que caracterizam pesquisa qualitativa, uma vez que esta se ocupa com dimensões que não podem ser quantificadas.

Segundo Minayo (1994, p. 21-22), esse tipo de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Por isso, afirmamos que a pesquisa qualitativa se adequa com o contexto em que deverão ser concebidas as ações aqui propostas, principalmente em se tratando de verificar aspectos identitários revelados nos relatos memoriais.

Quanto à efetivação das atividades em campo, optamos pela pesquisa-ação intervencionista, devido ao fato da pesquisadora atuar na própria sala de aula – requisito postulado pelo PROFLETRAS – onde as ações do projeto serão executadas, o que possibilita o minucioso acompanhamento das ações e procedimentos que serão desenvolvidos na pesquisa. Interessa saber que a pesquisa-ação é caracterizada por Thiollent (2011) como:

[...] tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nota-se que, ao estar em consonância com o programa mencionado, esse tipo de pesquisa exige a participação tanto do pesquisador quanto dos alunos envolvidos na problemática, de forma a alcançar de modo cooperativo uma possível solução para a problemática previamente constatada.

Convém salientar alguns procedimentos que serão desenvolvidos para que se estabeleça a geração de dados na qual pretendemos investigar as questões anteriormente já propostas. A princípio, será utilizada a roda de conversa, definida por Moura e Lima (2014) como:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p.99).

Como se verifica, trata-se de um instrumento propício para o pesquisador/observador que se concebe na condição de participante, aspecto adotado nesta pesquisa. Além disso, convém destacar que planejamos a realização de três rodas de conversa, a saber: a primeira, ao iniciar as ações; a segunda, ao longo das atividades e, a última, após a realização das oficinas temáticas, no encerramento das atividades.

Nesse mesmo horizonte, atentamos para as considerações de Ferreira (2001, p.10) sobre oficina temática. Ferreira define a oficina temática como um mecanismo que “[...] cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação de saberes e desenvolvimento de suas capacidades”. Assim, realizaremos cinco oficinas temáticas, distribuídas ao longo de dezesseis aulas (envolvendo leitura e análise, produção, revisão e reescrita de memórias), que deverão retratar o gênero em estudo, não deixando de observar sistematicamente de que forma as memórias são inerentes ao ser humano enquanto indivíduo social e pretendendo desenvolver a competência escritora dos envolvidos.

Por fim, destacamos a observação participante, instrumento que também será utilizado para a geração de dados. Segundo Lüdke e André (1986, p.29) “[...] o “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama de variadas informações [...]”. Desta feita, recorre-se à observação na tentativa de, entre outros aspectos, detectar as dificuldades apresentadas pelos discentes ao produzir um texto escrito e identificar as dimensões contempladas em seus relatos memoriais.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

No que tange à análise de dados que deverá ser contemplada, mencionamos as considerações de Franco (2007, p.23), ao considerar “a análise de conteúdo um procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ponto de partida a mensagem”. Assim, apontamos a pertinência deste tipo de análise, por considerar a emissão das mensagens diretamente vinculada ao contexto das produções realizadas pelos sujeitos da pesquisa. Esse procedimento é de relevante valia para os trabalhos a serem desenvolvidos, pois é coerente com os aspectos identitários que pretendemos contemplar. No entanto, as considerações aqui presentes são parte de uma pesquisa que ainda se encontra em andamento, o que justifica o fato de não apresentarmos a análise e a discussão dos dados.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Planejar estratégias para proporcionar o aperfeiçoamento da competência escrita em alunos do 8º ano do Ensino Fundamental justifica a motivação para nos debruçarmos na pesquisa apresentada. No entanto, não poderíamos deixar de propor atividades que incentivassem a construção e afirmação da identidade, dos valores e memórias dos jovens indígenas, recriando práticas de ensino condizentes com os eventos letrados recorrentes da sociedade.

Estando em curso, a pesquisa que brevemente expomos não apresenta dados para que os analisássemos e discutíssemos. Resta-nos, por fim, afirmar que a proposta do programa PROFLETRAS de promover a investigação de situações experienciadas na rotina das atividades docentes nos leva, no mínimo, a conhecer profundamente a realidade na qual estamos inseridos, aspecto importante para que estejamos em uma constante busca em colaborar com os avanços no estudo de nossa língua.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, M. L. Memórias Literárias na Modernidade. *In: Revista 003*, Jan./Jun. 1992. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11423/6898>> Acesso em: 10 jun. 2018.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-306.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:  
<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 05 jan. 2019.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1ª ed. São Paulo, Contexto, 2016.

CLARA, R. A.; ALTENFELDER, A. H.; ALMEIDA, N. **Se bem me lembro...**: caderno do professor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec, 2014.

FERREIRA, M. S. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In*: RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs). **Oficina pedagógica**: uma estratégia de ensino e aprendizagem. Natal: EDUFRRN, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana Ferreira Borges. 7 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIVROS de memórias e biografias autorizadas dispararam em vendas. Disponível em:  
<<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/01/1950124-livros-de-memorias-fazem-vendas-de-biografias-dispararem-no-pais.shtml>> Acesso em: 09 jan. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, S. D. A literatura e os gêneros confessionais. *In*: BELON, A. R.; MACIEL, S. D. (Orgs). **Em diálogo**: estudos literários e linguísticos. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.

MARCUSCHI, B. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar**: desafios e possibilidades. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 2, n. 1, jul.2012, p. 47-73.

MINAYO, M. C.S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. v. 23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Maria José de Andrade (UFPB)  
mandrade2000@hotmail.com  
Laurênia Souto Sales (UFPB)  
laureniasouto@gmail.com

**Resumo:** Neste estudo, evidenciamos a importância do letramento social para a formação de um sujeito autônomo e participante efetivo da vida em sociedade e a relevância de trabalhar com projetos de letramento nas aulas de leitura e produção textual escrita na escola. Nesse contexto, entendemos que a produção escrita pode ser viabilizada a partir de práticas significativas de leitura e escrita realizadas nas diferentes instâncias sociais, de modo que seja possível ao aluno produzir textos em que apresente posicionamentos críticos acerca da realidade que vivencia. Assim, esta pesquisa tem como objetivo desenvolver um projeto de letramento em que os alunos realizem leituras críticas que os conduzam à construção de posicionamentos reflexivos em sua produção textual escrita. Como aporte teórico para a realização deste trabalho, partiremos dos estudos sobre letramento realizados por Street (2014), Soares (2012), Mortatti (2004), Kleiman (2010, 1995) entre outros; especificamente, em relação ao estudo sobre Projetos de Letramento, buscaremos subsídio em Oliveira; Tinoco e Santos (2014) e Tinoco (2008). Sobre práticas sociais de leitura, utilizaremos como norte teórico os estudos de Soares (2003), Kleiman (2016) e Koch e Elias (2015, 2017) e, no tocante à escrita, nos embasaremos em Koch e Elias (2015, 2017), Marcuschi (2011), Leite (2014), Antunes (2010) dentre outros. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, configurando-se, mais precisamente, como pesquisa-ação, a qual será desenvolvida junto a alunos do 5º ano de uma escola pública do Ensino Fundamental do município de Santa Rita-PB. Acreditamos que os eventos de letramento que constituirão o plano de intervenção da pesquisa irão oportunizar aos alunos a prática de uma escrita que gera ação e mudança social.

**Palavras-chave:** Projeto de Letramento. Leitura. Produção Escrita.

### 1 INTRODUÇÃO

Trabalhar a leitura e a escrita sob o viés do letramento é uma forma de partilhar saberes e pode ser pressuposto para que o professor logre êxito em sua prática educativa. As etapas de um projeto de letramento e os saberes que são partilhados com a sua realização devem estar associadas ao dia-a-dia do aluno para que produzam sentidos e para que ele possa participar das atividades compreendendo e refletindo sobre as diversas situações que interferem no seu crescimento enquanto cidadão, que participa e interage na sociedade.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Desta forma, eventos de letramento que oportunizam a conscientização, a partir das práticas de leitura e de escrita, têm a possibilidade de criar inúmeras oportunidades de aprendizagem para os participantes. Nos estudos de Lotsch (2016), Oliveira e Santos (2012), Tinoco *et al.* (2008), Kleiman (2010, 2007) e Signorini (1995), é possível entender que o desenvolvimento de projetos de letramento em sala de aula viabiliza a ressignificação das práticas letradas desenvolvidas na escola. Os autores entendem que esses projetos proporcionam o partilhamento de saberes entre os sujeitos que participam da realização das suas etapas. Esse trabalho não pode, portanto, ser planejado de forma desconexa.

Contextualizar as práticas de leitura e de escrita com os eventos de letramento que o cidadão vivencia é uma forma de despertar a conscientização e promover a cidadania. Os temas para desenvolver essas atividades, os quais podem surgir naturalmente da realidade do aluno, são uma forma de ressignificar o trabalho e promover a formação cidadã, que para Street (2014, p. 144) “[...] se quisermos entender a natureza e os significados do letramento em nossas vidas, precisamos então de mais pesquisas focadas no letramento na comunidade”.

Planejar atividades que viabilizem o uso da língua e que sejam direcionadas à formação social é essencial para um trabalho de produção escrita eficiente. Para Koch e Elias (2015), Leite (2014), Soares (2012), Francelino (2011), Antunes (2010) e Marcushi (2008), a produção de gêneros textuais escritos não ocorre no vazio, ela exige do escritor planejamento de ideias, conhecimentos prévios dos temas a serem trabalhados e a revisão do gênero textual produzido com o propósito de promover a conscientização.

Esse planejamento deverá ser pautado em uma perspectiva de levar o escritor a interagir com o texto e com o leitor. A produção textual escrita necessita ser direcionada para uma abordagem que esteja orientada sob a perspectiva sociointeracionista, como orienta os PCN (1998). Um gênero textual que possibilita essa interação do escritor com o leitor é o gênero carta aberta, cujo propósito é instruir, reivindicar, informar, alertar, protestar, persuadir o leitor/interlocutor para que os argumentos do escritor sejam alcançados. De acordo com Leite (2014, p. 77), “esse gênero normalmente é classificado como argumentativo, devido à tipologia predominante, embora apresente também sequências expositivas”.

A produção textual do gênero carta aberta em sala de aula é uma forma de levar o aluno a participar da vida em sociedade possibilitando uma formação voltada para autonomia, já que ele terá a oportunidade de argumentar com o leitor, reivindicando, sugerindo, solicitando e



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

atuando como cidadão consciente da sociedade em que vive. Como exemplo dessas práticas, pode-se ler os trabalhos desenvolvidos por Leite (2014), Santos (2012) e Tinoco (2008).

Diante desse entendimento, elegemos como objetivo geral desta pesquisa: ressignificar o trabalho de produção escrita a partir de um projeto de letramento em que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental realizem leituras reflexivas que os conduzam à construção de posicionamentos críticos na produção textual do gênero carta aberta.

Visando alcançarmos o objetivo delineado acima, buscaremos realizar uma pesquisa-ação de natureza qualitativa e descritiva. O corpus da pesquisa será gerado por meio das etapas de um projeto de letramento que serão realizadas durante as aulas semanais, na escola em que a professora pesquisadora desenvolve suas atividades profissionais.

A seguir, apresentamos uma reflexão acerca da noção de letramento e sua relação com o espaço escolar.

### **2 LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO SOCIAL**

As práticas de leitura e escrita devem estar associadas às vivências do aluno para que produzam significado e tornem o sujeito letrado. Ao longo do tempo, ser letrado era característica de quem sabia ler e escrever, ou seja, de quem era alfabetizado. Soares (2012) conceitua letramento como sendo o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES 2012, p. 39). Ainda de acordo com a autora, letramento é o estado, ou condição de quem aprende a ler e escrever:

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever. Ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (SOARES, 2012, p. 17). [Grifos da autora].

Nessa perspectiva, o letramento é entendido como resultado que vai além da alfabetização. Segundo Rojo (2009), as práticas sociais de letramento existentes nos diversos



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

contextos de nossas vidas é que estabelecem níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e de escrita e, nesse contexto, estão também as práticas escolares, mas não são apenas as práticas escolares que produzem o letramento. Para Kleiman (1995, p. 20), “outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes”. Essas orientações proporcionam uma formação que promove a interatividade do sujeito com a sociedade.

Para formar o sujeito na perspectiva do letramento é preciso que o ambiente de estudo seja motivador e que o aluno esteja estimulado a aprender. O professor precisa desenvolver atividades em espaços de letramento que produzam significados para a vida do aluno. Lotsch (2016, p. 59) afirma que “esse espaço deve ser estimulante para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Tem de oferecer desafios assegurando momentos de interação e reflexão sobre o processo de construção da leitura e da escrita, ao despertar cada vez mais interesse delas[crianças/alunos]”. O conhecimento crítico é construído a partir da realização de atividades significativas e que produzam efeito para a vida do cidadão.

Ainda de acordo com Lotsch (2016, p. 60), “a organização desse ambiente favorece a aprendizagem, desde que não fique preso apenas à estética e tenha funcionalidade”. Produzir o espaço e desenvolver atividades na perspectiva de uma formação voltada para a cidadania deve ser objetivo principal do professor. Para isso, organizar seu plano de trabalho a partir de projetos de letramento, deve ser pressuposto para que o trabalho em sala de aula aconteça com eficácia. Para Tinoco *et al.* (2008, p. 43):

O objetivo desse modo de ensinar é libertar o aluno do seu estado de dependência, outorgando-lhe o direito de trabalhar segundo o seu ritmo, seu senso de responsabilidade e iniciativa. No ensino orientado para a resolução de problemas, o aluno ganha força e assume um plano significativo no processo educativo. É ele quem busca respostas para um problema real vivenciado ou identificado por ele e/ou pelo professor. Para a resolução de problemas, o aluno recorre a seus conhecimentos prévios, busca novos conhecimentos e integra-os à situação a ser compreendida.

Desenvolver um trabalho nessa perspectiva é inserir o aluno nas situações de aprendizagem reais, resolvendo conflitos e compreendendo as situações que fazem parte da coletividade. Assim, o conhecimento é uma partilha, o professor ensina e também aprende. O aluno aprende e também ensina. Todas as experiências são produtos para a formação da cidadania e da aprendizagem significativa do sujeito.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O planejamento de atividades para trabalhar com projeto de letramento em sala de aula deve ser bem elaborado e, sobretudo, requer compromisso dos envolvidos com a prática educativa. As etapas contidas em um projeto de letramento devem ser cuidadosamente planejadas para que os alunos sintam-se participantes do processo, pois eles têm conhecimentos e experiências anteriores à vida escolar. Kleiman (2007, p. 09) afirma que:

A atividade é complexa porque ela envolve a partir da bagagem cultural diversificada dos alunos que, antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou perifericamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada.

Considerar essas experiências que o aluno traz da vida para a escola é o caminho para que o trabalho do professor seja exitoso e o projeto alcance o resultado desejado. Todos os objetivos de um projeto devem ser pensados para alcançar a necessidade que o aluno tem de aprender a se desenvolver como cidadão participante da sociedade na qual ele está inserido. Ainda de acordo com Kleiman (2007, p. 17), “o professor pode decidir sobre a inclusão daquilo que pode e deve fazer parte do cotidiano da escola”. Ele é agente de transformação na formação do aluno.

O trabalho com projetos deve ser pautado nas situações do cotidiano do aluno, para que ele possa realizar e compreender o significado das atividades propostas pelo professor. Utilizar as experiências da vida do envolvidos na realização das atividades proporciona uma formação consciente que deve ser direcionada para as práticas do letramento e voltada para as práticas sociais de leitura e escrita e, quando o professor faz a opção de trabalhar com esse tipo projeto, ele precisa utilizar o conhecimento prévio, os saberes que os alunos já possuem como subsídio para o desenvolvimento do seu trabalho.

Na sala de aula de Língua Portuguesa, especificamente, cabe ao professor pesquisar e verificar quais são os temas que melhor se adequam a sua turma e à realidade da sua comunidade para que sejam desenvolvidos projetos de letramento, que podem estar relacionados, dentre outras questões, com as aulas de produção textual escrita na escola, a partir de leituras contextualizadas com a realidade, de modo a favorecer o desenvolvimento do sujeito e promover o letramento social.



## 3 LEITURA E ESCRITA: ATIVIDADES INDISSOCIÁVEIS

A leitura é um processo indissociável da escrita, e interfere diretamente na formação do cidadão. Esse processo deverá tornar o cidadão letrado, para que seja capaz de produzir textos em diversos gêneros, a partir de leituras significativas e que produzam sentido. Assim, a leitura não deverá acontecer apenas pela decodificação palavras. Entendemos que as aulas de leitura precisam preparar o aluno para ler fluentemente e compreender os gêneros textuais que, a ele, forem apresentados, não apenas durante o processo de ensino, mas em que estiverem ao alcance em seu cotidiano.

Para fins deste trabalho, entendemos que o professor precisa direcionar o seu trabalho considerando uma concepção de leitura que tenha o foco na interação e no envolvimento entre autor-texto-leitor. Para Koch e Elias (2017, p. 10):

[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são constituídos no texto**, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores [Grifos das autoras].

Nesta perspectiva, a leitura é uma construção interativa que acontece a partir do significado que produz e dos sentidos apreendidos pelo leitor. Assim, ao ler o texto, o leitor também será produtor de sentidos e não apenas um espectador passivo, o qual só recebe a informação sem questionar, ou interpretar o sentido real do texto e, para que o trabalho com leitura seja uma atividade prazerosa e significativa para o aluno, o professor deverá pensar em estratégias que possibilitem a abordagem do texto de maneira que o aluno possa fazer inferências que o levem a compreender além do que está explícito.

Ao se questionar sobre o que está lendo, o leitor já está interagindo e dialogando com o autor, na relação autor-texto-leitor para fazer uma análise crítica do texto e, assim, quando necessário, conseguir elaborar devidamente sua produção escrita. Dessa forma, o trabalho com leitura prepara o leitor proficiente, que precisa ter objetivos para ler, interpretar, interagir com o texto e com a diversidade de gêneros textuais que fazem parte do seu cotidiano, para que a leitura represente assim um processo de mudança social.

Essa mudança proporciona ao aluno uma visão para entender o mundo a sua volta e se perceber, enquanto sujeito participante desse processo, desvelando que a leitura é um caminho para a transformação. A realização da leitura significativa é uma atividade que necessita de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

um planejamento bem elaborado, com projetos significativos e de aulas diversificadas, com gêneros textuais diversificados que despertem o interesse do aluno para interagir com o mundo letrado.

A compreensão é a representação da interação entre autor-texto-leitor. Quando o leitor compreende o texto, ele está respondendo positivamente ao que o autor escreveu e está atribuindo sentido à leitura. O ensino da leitura precisa estar direcionado para os usuários da língua para que favoreça a interpretação sociocultural da sua realidade e a internalização do sentido que a leitura promove para a vida. Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 233), “para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido”.

Assim, a leitura possibilita a aprendizagem e enriquece habilidades necessárias para a compreensão da realidade e formação social do sujeito, que, a partir de práticas de leituras significativas, será capaz também de desenvolver as habilidades de produção escrita. Quando a leitura é praticada como atividade prazerosa e motivadora, proporcionará ao sujeito a prática de produzir diversos gêneros textuais escritos a partir das múltiplas situações ou temas que, a ele forem apresentados.

A escrita, por sua vez, é uma atividade que proporciona o processo de comunicação e interação entre as pessoas, escrever é uma das formas que o indivíduo tem de dialogar com a sociedade e que o leva a expor suas ideias e pensamentos, possibilitando, assim, a reflexão. Para Koch e Elias (2015), se houve um tempo em que era difícil o acesso das pessoas à atividade de escrita, atualmente, estas atividades estão presentes nos mais diversos contextos da vida social. As autoras questionam: “o que é escrever?”. E logo respondem: “Responder a essa questão é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural)” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 31).

São aspectos que estão diretamente relacionados às concepções de linguagem, de texto e a forma como o escritor pratica ou vivencia o processo de produção textual. Para que esse processo seja significativo, o escritor precisa produzir textos que o levem a interagir com o leitor. Conforme Koch e Elias (2015), quem escreve precisa utilizar alguns fatores que possibilitem a interação entre escritor-leitor-texto. São estratégias que devem ser levadas em



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

conta no momento da produção escrita para promover a compreensão do que está dito no texto. Para as autoras (2015, p. 34), estas estratégias são:

- ✓ ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- ✓ seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- ✓ “balanceamento” entre informações explícita e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- ✓ revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objeto de produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

(KOCH E ELIAS, 2015, p. 34) [Grifos das autoras]

Notemos que, ao produzir um texto, o escritor deve considerar os conhecimentos que o leitor possui para que a compreensão a respeito da sua produção não fique comprometida. Isso significa dizer também que, ao ser considerada um processo de interação, a escrita promove a comunicação e o partilhamento de saberes entre quem escreve e quem lê o texto produzido. Quem escreve, está escrevendo para o outro lê, sendo assim, é necessário saber o que escrever e como escrever para que haja compreensão. Tudo que está escrito precisa ter sentido para ser caracterizado como texto. De acordo com Antunes (2010, p. 31), “assim, nada do que dizemos é destituído de uma intenção. O sentido do que dizemos aos outros é parte da expressão de um ou mais objetivos”. E é com uma intenção que a produção escrita acontece, na perspectiva de envolver os participantes do processo do diálogo e da comunicação.

Considerando esses fatores e sabendo que cada leitor é único e a forma como o texto se apresenta poderá interferir diretamente no processo de compreensão da mensagem que está sendo transmitida é que o professor precisa considerar a concepção de escrita com foco na interação para que o trabalho com produção textual seja significativo. A produção textual é uma forma de interação entre o autor, o leitor e o texto, e deve ser uma prática associada ao conhecimento prévio do aluno, para que não se torne apenas atividades de exercícios repetitivos.

Neste sentido, o escritor, antes do processo de produção precisa considerar diversos fatores importantes no processo de escrita, como: saber o que escrever, para quem escrever e como escrever. Nesta perspectiva, para desenvolver o trabalho com escrita, o professor precisa perceber que essa atividade, antes de ser um processo de aprendizagem escolar, é um



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

processo de desenvolvimento social e que é atribuição da escola e do professor levar o aluno a perceber a importância do seu uso para sua vida, nas suas práticas sociais e proporcionar o contato do aluno com as diversas formas pelas quais a escrita é veiculada na sociedade.

Para Antunes (2010, p. 31), “todo texto é expressão de uma atividade social. Além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocomunicativa, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano”. A produção textual escrita deverá proporcionar a interação entre escritor-texto-leitor e, é necessário que o escritor conheça a posição social que o leitor ocupa na sociedade, os objetivos para a produção escrita precisam ser claros, para que, com esse conhecimento, ele possa compreender a produção escrita como um processo que precisa de escrita, reescrita, análise e verificação até alcançar o objetivo do seu trabalho em cada gênero produzido.

Ainda de acordo com a autora (2010, p. 34), “nenhum texto, como sabemos, ocorre no vazio, em abstrato, fora de um contexto sociocultural determinado. Todo ele está ancorado numa situação concreta ou, melhor dizendo, está inserido num contexto social qualquer”. A produção escrita deverá acontecer a partir de temas significativos que promovam a reflexão e desenvolvam o senso crítico do cidadão, através de projetos que gerem mudança e formação cidadã.

No mesmo contexto, Marcuschi (2008, p. 212) ressalta que “[...] sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie a comunicação”. Nesse sentido, a produção textual escrita deverá partir de situações concretas, de eventos da realidade do aluno e, conhecendo tais eventos e situações passíveis de produção textual, promover o diálogo e a interação entre os escritores (alunos) e leitores (comunidade) para a escolha de um gênero que se adeque a tais situações para que as produções aconteçam com significado. De acordo com a BNCC (2018, p.87):

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Considerando que os alunos possuem essas vivências anteriores e que os conhecimentos prévios podem ser estímulo para o processo de produção textual, entendemos que, para desenvolver um trabalho de produção escrita em que os alunos possam interagir com os leitores e demonstrar seus posicionamentos acerca da realidade que vivenciam, a carta aberta pode ser considerada uma boa escolha no sentido de possibilitar ao aluno/escritor o poder de argumentar com um determinado leitor, ou com um grupo de leitores a respeito de diversas situações que interferem na sua vida e de outros cidadãos.

### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

O objetivo deste projeto de letramento é ressignificar o trabalho de produção escrita a partir de um projeto de letramento em que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental realizem leituras reflexivas que os conduzam à construção de posicionamentos críticos na produção textual do gênero carta aberta. A pesquisa será realizada com alunos da nossa prática profissional diária e a intervenção será feita de maneira consciente e comprometida, de modo a levar todos os envolvidos a participarem ativamente das situações a serem pesquisadas.

Por atender aos critérios do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, que é de colaborar na formação continuada dos profissionais da área de Língua Portuguesa, o nosso tipo de pesquisa possibilita uma prática consciente, a partir de ações que viabilizam a formação integral dos alunos, com a realização de atividades que os envolvam na busca de solução para as situações críticas da sua realidade. Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa-ação intervencionista de natureza qualitativa e descritiva.

Este trabalho será realizado a partir do desenvolvimento das etapas de um projeto de letramento com o propósito de ressignificar o trabalho de produção escrita a partir de um projeto de letramento em que os alunos realizem leituras reflexivas que os conduzam à construção de posicionamentos críticos na produção textual do gênero carta aberta e a interagir com o meio em que vivem, enquanto cidadãos de direitos e de deveres com perspectiva de interferir e transformar a realidade. Tinoco *et al.* (2008, p. 13) afirmam que:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

[...] queremos aqui evidenciar a prática de projetos não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino da língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área de linguagem, mas como uma antiga prática recontextualizada pelas atuais demandas sociais, ou seja, uma alternativa que promete priorizar a inclusão, a participação e o reposicionamento identitário do aluno, favorecendo também interações de confiança, afeto e satisfação pessoal.

Dessa forma, a pesquisa será elaborada com a perspectiva de envolver os alunos na busca de solução para os problemas sociais existentes na comunidade e na tentativa de conscientizar os moradores dos seus direitos e deveres.

Os momentos a serem trabalhados no projeto serão intercalados com as aulas do calendário letivo regular e acontecerão de acordo com as atividades planejadas. Os conteúdos, por sua vez, serão trabalhados de maneira interdisciplinar com as disciplinas do currículo comum: Ciências, História, Geografia e Matemática, conforme apresentamos a seguir:

### ❖ 1º Encontro – (1 aula)

- ✓ 1º Momento: promover uma roda de conversa para dialogar sobre o que são problemas sociais;
- ✓ 2º Momento: solicitar que os alunos elenquem os problemas sociais existentes na comunidade, a exemplo de falta de saneamento básico, a não coleta de lixo, a falta de água encanada, a falta infraestrutura das ruas, falta de transporte escolar para alunos residentes em sítios e fazendas distantes da escola, etc.

### ❖ 2º Encontro – (2 aulas)

- ✓ 1º Momento: realizar uma roda de conversa para dialogar com os alunos a respeito dos problemas sociais elencados por eles;
- ✓ 2º Momento: Apresentar o vídeo “As cinco (5) melhores cidades para viver no Brasil” e imagens de outras cidades e comunidades em que a infraestrutura, o saneamento básico e os direitos do cidadão são respeitados e, em seguida, apresentar o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA para que os alunos conheçam seus direitos e deveres.

### ❖ 3º Encontro – (1 aula)



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

✓ **1º Momento:** Juntamente com os alunos, realizar uma visita à comunidade, que fica no entorno da escola, para fotografar<sup>3</sup> os locais que apresentam situações críticas, como: a falta de infraestrutura, a não coleta de lixo, a falta de água encanada, dentre outras questões, para, na sequência, estabelecer um contraponto entre as situações observadas na visita e o vídeo e as imagens apresentados no segundo encontro, bem como as discussões feitas sobre o ECA.

### ❖ **4º Encontro – (2 aulas)**

✓ **1º Momento:** Reapresentar aos alunos, em slides, as imagens fotografadas na visita; e construir, em conjunto com eles, algumas questões sobre os problemas detectados nas imagens para que eles levem para suas casas a fim de discutirem com seus familiares, colegas e vizinhos;

### ❖ **5º Encontro – (3 aulas)**

✓ **1º Momento:** Organizar uma roda de conversa para discutir os pontos de vista de cada um, a partir das respostas obtidas nas questões que os alunos levaram para discutir com os familiares;

✓ **2º Momento:** Apresentar aos alunos exemplos de carta aberta em que moradores de determinado município solicitam das autoridades soluções para os problemas sociais existentes;

✓ **3º Momento:** Apresentar a carta aberta como um gênero textual que tem como características informar, instruir, alertar, protestar, reivindicar ou argumentar sobre diversos temas, promovendo o diálogo e a interação com o leitor, que pode ser uma autoridade, uma comunidade ou um determinado indivíduo;

### ❖ **6º Encontro – (1 aula)**

---

<sup>3</sup> As imagens fotográficas serão realizadas a partir da utilização de aparelhos celulares e câmera fotográficas de uso pessoal da professora pesquisadora.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

- ✓ **1º Momento:** A partir da leitura das imagens fotográficas dos problemas sociais existentes na comunidade, levar os alunos a produzirem uma carta aberta direcionada à população de Santa Rita-PB, para dialogar com os moradores sobre esses problemas sociais.

### ❖ 7º Encontro – (2 aulas)

- ✓ **1º Momento:** realizar uma roda de conversa em que os alunos possam refletir sobre os problemas da comunidade, a partir da leitura compartilhada das cartas produzidas;
- ✓ **2º Momento:** fazer a revisão coletiva das cartas, para posterior publicação em um jornal escolar e/ou no site <https://issuu.com/>,<sup>4</sup> que é uma plataforma gratuita (com possibilidade de assinatura) que permite a divulgação de trabalhos em forma de livros digitais, os quais podem ser acessados através de um link compartilhável.

### ❖ 8º Encontro – (1 aula)

- ✓ **1º Momento:** Realizar uma exposição, na escola, com cartas produzidas pelos alunos para socializar e debater com a comunidade (escola/família/comunidade).

## 5 PALAVRAS (QUASE) FINAIS

Entendemos que, com esta pesquisa, podemos trabalhar um projeto de letramento em que possamos despertar o olhar de cada aluno para problemas sociais que parecem não inquietá-los em seu cotidiano. Para tanto, faremos a exibição de vídeos sobre cidades bem desenvolvidas em relação a sua infraestrutura, leitura de imagens fotográficas, rodas de conversas, leitura de textos motivadores e produção escrita do gênero carta aberta.

---

<sup>4</sup> O site <https://issuu.com/> é uma plataforma digital que permite a publicação de livros e outros materiais digitais que podem ser acessado através de links de compartilhamento. A plataforma permite a publicação de um exemplar de forma gratuita e possibilita a assinatura para outras publicações de materiais digitais do mesmo assinante.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

No que diz respeito à apresentação de imagens que constituirão verdadeiros flagras da realidade social desses alunos, acreditamos, em consonância com Ribeiro (2018, p. 67), que “quando se diz e se defende a leitura de imagens, quer-se também dizer que uma imagem carrega lá suas complexidades e seus segredos. Não basta ser vista em um relance quase aleatório. Uma imagem precisa ser lida”.

Assim, a leitura da imagem poderá despertar a consciência crítica para a busca de solução para os problemas sociais existentes na comunidade. Uma vez que esses problemas são parte do cotidiano dos moradores e, por isso, talvez não despertem a curiosidade e o interesse para a busca de solução. A utilização das imagens aliada às rodas de conversa constituirão uma forma de estimular a conscientização dos envolvidos para a busca de possíveis soluções para os problemas sociais que vivenciam.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 9ª edição. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 08 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão**. Brasília, DF, 2016.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANCELINO, Pedro Farias. **Linguística aplicada à Língua Portuguesa no Ensino Médio**: reflexões teórico-metodológicas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Coleção Linguagem e letramento em foco**: linguagem nas séries iniciais. São Paulo: UNICAMP, 2005.

\_\_\_\_\_, Angela B. **Oficina de leitura– teoria e prática**. 16ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

\_\_\_\_\_, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, Angela B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28 n. 2, 375-400, jul./ dez. 2010.

\_\_\_\_\_, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de línguas maternas. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez. 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Elias. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_, Ingedore Villaça; ELIAS, Maria Elias. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, Ana Maria de Carvalho. **Cadeias referenciais em textos do gênero carta aberta**: um projeto didático para a educação de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

LOTSCH, Vanessa de Oliveira. **Alfabetização e letramento I** [recurso eletrônico] – São Paulo: Cengage, 2016.

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

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, M. S; SANTOS, I.B. de A. Políticas públicas na educação de jovens e adultos: projetos de letramento, participação e mudança social. **EJA em debate**. Florianópolis, vol. 1, n. 1, nov. 2012.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever hoje**: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação – 1 ed. São Paulo: Parábola, 2018.

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

SIGNORINI, I. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. – São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, Glicia. A. *et al.* **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.** Natal: EDUFRN, 2008.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **PRODUÇÃO E REESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO NARRATIVA DE AVENTURA: DA PERSPECTIVA TEÓRICA DISCUTIDA NO PROFLETRAS À PRÁTICA DE ENSINO**

Cristiane Coitinho de Sousa (UEPB)

cc.coitinho@gmail.com

Edilma de Lucena Catanduba (UEPB)

edilmacatanduba38@gmail.com

**Resumo:** As tradicionais aulas de redação já passaram por várias mudanças, em decorrência das evoluções teóricas acerca da própria concepção de língua, texto e escrita adotadas até chegar ao que hoje chamamos de produção textual trabalhada a partir dos gêneros textuais e considerando a escrita como um processo. Nessa pesquisa, objetivamos desenvolver a competência leitora e de escrita do aluno de modo que ele seja capaz de ler, compreender e escrever com autonomia. Para tanto, propomo-nos analisar sobre a produção e reescrita textual dos alunos de uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Campina Grande-PB, através da aplicação de uma sequência didática - SD elaborada a partir do gênero narrativa de aventura. Sendo assim, tomamos como base teórica os estudos de Bakhtin (2016) sobre os gêneros discursivos, Koch e Elias (2015) no que se refere às estratégias envolvidas na produção textual, Marcuschi (2008) no que concerne aos princípios sociointeracionistas da produção de texto, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001) e suas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa. Apresentamos as discussões sobre como se corrige texto na escola conforme defende Ruiz (2001) e as reflexões de Menegolo e Menegolo (2005) sobre a importância do trabalho com a reescrita de textos. Diante do exposto, pudemos vivenciar com os alunos uma prática de escrita efetiva, levando em consideração a produção de textos para o desenvolvimento da participação social do aluno, através da reflexão sobre esse processo de escrita dentro e fora do contexto escolar o que culminou com avanços significativos no projeto de dizer dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência leitora e escrita para além dos muros escolares.

**Palavras-chave:** Ensino. Gêneros Textuais. Narrativas de Aventura. Produção textual. Reescrita.

### **INTRODUÇÃO**

Com os avanços nas pesquisas sobre teorias linguísticas que tomaram o texto como objeto de estudo, o ensino da língua ganhou uma nova roupagem. Nesse sentido, acompanhar os avanços ocorridos nas teorias sobre linguagem reflete diretamente no tratamento dado à produção de textos na escola e é essencial para uma abordagem adequada do texto, evitando assim, práticas que tomem o texto como produto pronto, sem considerar os elementos envolvidos no contexto de produção.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Segundo afirmam Koch e Elias (2015, p.36) “a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito.” Considerando esta afirmação, verificamos que a escola necessita proporcionar uma produção textual que considere essa interação entre os interlocutores, muitas vezes por se manter a prática de escrever textos para o professor os corrigir e atribuir nota.

Diante do exposto, nos propomos, em nosso objetivo geral, desenvolver a competência leitora e de escrita do aluno de modo que ele seja capaz de ler, compreender e escrever com autonomia. Para tanto, propomo-nos analisar as práticas de produção e reescrita de textos de alunos do 6º ano de uma escola pública de Campina Grande-PB, composta de 20 alunos, através da aplicação de uma SD a partir do estudo do gênero narrativa de aventura, pautada no modelo sugerido por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004).

Tomamos como base os postulados fornecidos por Meurer *et. al.* (2005) sobre a categorização das teorias discursivas de gênero: sociosemiótica, sociorretórica, interacionista e sociodiscursiva. Utilizamos também os postulados teóricos de Bakhtin (2016) sobre o trabalho com gêneros discursivos, os de Koch e Elias (2015) no que se refere às estratégias envolvidas na produção textual e os de Marcuschi (2008) que discute sobre os princípios sociointeracionistas da produção de texto. Utilizamos ainda, os PCN (2001) e suas orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa, bem como os estudos de Gancho (2001) e Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004) sobre as características sociodiscursivas constituintes do gênero narrativa de aventura: conteúdo temático, estilo e construção composicional e finalizamos com a discussão de Ruiz (2001) sobre como se corrige texto na escola e as reflexões de Menegolo e Menegolo (2005) sobre a importância do trabalho com a reescrita de textos.

O presente artigo está organizado em três momentos distintos, dos quais, inicialmente, abordamos a discussão teórica que parte de uma breve exposição sobre as concepções de linguagem, passando pelas recomendações dos documentos oficiais quanto às orientações fornecidas para o ensino da língua, doravante PCN. Expomos também, sumariamente, as abordagens sociosemiótica, sociorretórica e sociodiscursiva da teoria de gênero proposta por Meurer *et al.* (2005), até chegarmos nas questões da correção do texto nas aulas de LP, segundo Ruiz (2011), e nas reflexões de Menegolo e Menegolo (2005) acerca da importância da reescrita no processo de produção textual, a qual contribui para o desenvolvimento da



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

autonomia do educando na sua atuação enquanto autor do seu texto, que é o foco maior nesse trabalho.

Em seguida, apresentamos nossos procedimentos metodológicos contextualizando a pesquisa, os sujeitos, a geração de dados e, por fim, descrevemos e analisamos o passo a passo da intervenção para trabalharmos a produção textual e, principalmente, a reescrita de textos do gênero narrativa de aventura, sem deixar de lado as considerações sobre a correção do professor e o seu reflexo na reescrita dos alunos. As ações estão sempre norteadas pelo desejo de contribuirmos para a formação crítica cidadã do aluno bem como da sua competência comunicativa.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Neste tópico, apresentamos as discussões teóricas que embasam nosso estudo. Iniciamos a partir de uma retomada dos caminhos percorridos pelas concepções de linguagem ao longo dos anos e em seguida, apresentamos brevemente as teorias acerca do estudo de gêneros delineada por Meurer *et. al.* (2005) apontando a perspectiva sociodiscursiva como norteadora do nosso trabalho.

### **CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

As concepções de linguagem têm um importante papel nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula. Pois elas são tomadas como ponto de partida na definição de metodologias de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que a prática pedagógica dos professores tem relação direta com seu conhecimento acerca da língua/linguagem.

Sendo assim, ao entendermos que o ensino de língua portuguesa é reflexo das concepções de língua/linguagem que orientam o trabalho docente no dia a dia das escolas brasileiras, devemos refletir sobre as influências que essas concepções receberam em cada momento da evolução dos estudos na área de linguagem.

Segundo Geraldi (1984), são três as concepções de linguagem. A primeira delas é a que considera a linguagem como expressão do pensamento, em que a língua é vista como uma



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

instituição individual, monológica, sendo apenas a exteriorização do pensamento traduzido por meio das palavras. Na segunda concepção, a linguagem é tratada como instrumento de comunicação, ideia proposta pelo estudo de Saussure. Nessa perspectiva, a língua é vista fora de seu contexto de utilização, fundamentando-se nos pressupostos do estruturalismo, como um sistema de códigos que deve ser aprendido por seus falantes para que possam se comunicar. A terceira concepção trata a linguagem como processo de interação. Segundo Travaglia (2009, p. 23): “Nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).

Desta forma, percebemos que a concepção interacionista da linguagem contrapõe-se às concepções anteriores, uma vez que não considera o aspecto social da linguagem, ou o sujeito como ser ativo da produção e recepção de textos, “que -dialogicamente- se constroem e são construídos no texto” (KOCH E ELIAS, 2015, p. 10) é reduzir a importância desses atores no processo de interação que está posto em nosso cotidiano.

Nessa perspectiva, o campo de estudos precisou ser modificado, uma vez que a linguística pura e simplesmente não era suficiente para explicar os fenômenos envolvidos na interação verbal. Assim, o envolvimento de outros campos de investigação como a sociolinguística, a psicolinguística, estudos de cognição e outros ligados a pragmática foram de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Esses estudos colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc. E é nesse contexto, que tomamos como base teórica os estudos dessa concepção, ou seja, a linguagem numa perspectiva interacional para o desenvolvimento desta pesquisa.

### **UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA**

Seguindo os estudos que estabelecem a língua enquanto interação social, surge o trabalho com os gêneros textuais, que visa a abordagem da linguagem em funcionamento e



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

com as atividades sociais e culturais, tornando-se ferramenta primordial no processo de ensino e aprendizagem de língua materna. Nesse contexto, os PCN (2001) tratam dos gêneros como objeto de ensino de língua portuguesa e dos textos como unidade principal desse ensino. Sabendo-se que todo texto se organiza dentro de um gênero em função das intenções comunicativas eles são, “[...] portanto, determinados historicamente constituindo formas, relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (PCN, 2001, p. 21).

O ensino da língua deve dar-se através de gêneros orais e escritos, explorando aspectos formais e comunicativos, e valorizando a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para o ensino reflexivo, a fim de desenvolver a competência comunicativa do falante. Assim, as atividades devem considerar:

[...] a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (PCN, 2001, p. 23-24).

### O ESTUDO DOS GÊNEROS

Nesse contexto, de ensino com os gêneros proposto pelos PCN, cabe destacar que a perspectiva discursiva tem demonstrado em suas pesquisas ser mais adequada, uma vez que ela privilegia o sujeito em interação com a língua e suas condições de produção, não apenas internas, mas principalmente externas. Nesse sentido, comentamos, de maneira sumária, algumas abordagens na área de estudo dos gêneros do discurso segundo aponta Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005): sociossemiótica, sociorretórica, interacionista-sociodiscursiva.

Na perspectiva sociossemiótica, dentre outras pesquisas, destaca-se o trabalho de Hasan (2005, apud Meurer *et. al.* 2005) em consonância com a linguística sistêmico funcional de Halliday e o trabalho de Fairclough (1989). Hasan busca compreender a configuração contextual e textual dos gêneros do discurso a partir da análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual. Fairclough aborda, com base na Análise Crítica do Discurso - ACD, as relações dessas metafunções com a interpretação, a descrição e a explicação da construção discursivo-ideológica do gênero. Estudar os gêneros do discurso, nessa abordagem, é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

como prática social de significação que estrutura experiências diárias, (re)constrói relações interpessoais e se manifesta na forma de textos sócio-situados.

Já na perspectiva sociorretórica o objetivo é analisar os gêneros textuais, considerando-os como ações sociais que: (a) materializam uma classe de eventos; (b) compartilham propósitos comunicativos; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica inata; e (e) determinam usos linguísticos específicos de acordo com a comunidade discursiva. Herais e Biasi-Rodrigues (2005), mostram que Swales, que objetiva uma análise formal e discursiva dos gêneros textuais, tem voltado suas pesquisas para contextos acadêmicos e profissionais de uso da linguagem.

A partir disso, Swales (1990 *apud* HEMAIS E BIASI-RODRIGUES, 2005) afirma que os gêneros textuais possuem valores sociais e culturais à medida que estão de acordo com as necessidades sociais dos variados grupos sociais. A proposta de análise sociorretórica se desenvolve, dessa forma, a partir de três conceitos-chave: comunidade discursiva, tarefa e gênero. Essa perspectiva define que um gênero pode ser concebido como uma classe de eventos comunicativos – ações sociais mediadas pelo discurso – que compartilham propósitos comunicativos específicos.

A abordagem interacionista-sociodiscursiva- ISD, por sua vez, propõe o estudo das características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de ensino/aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas.

Na abordagem discursiva, tomamos como base de nosso trabalho a perspectiva dialógica dos gêneros discursivos defendida por Bakhtin. Para este autor, a interação se realiza através de enunciados manifestados de forma oral ou escrita. Entendemos assim, que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação que se realiza através da enunciação.

Levando em consideração essa realização dos gêneros e seus propósitos discursivos, Bakhtin define três elementos constitutivos dos gêneros: o conteúdo temático (que refere-se ao objeto e a finalidade discursiva e sua relação de sentido para com o gênero e suas relações interativas), a composição, ou construção composicional (refere-se as organizações textuais e suas relações sociodiscursivas) e o estilo (que refere-se ao uso dos recursos lexicais).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

No próximo tópico, apresentamos os elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura, o qual serviu de base para a elaboração das atividades propostas na SD, priorizando o estudo do conteúdo temático, mas sem deixar de considerar os elementos relacionados a construção composicional e ao estilo.

### **Gênero textual/discursivo narrativa de aventura: aspectos constitutivos**

Pensando do ponto de vista sociodiscursivo e levando em consideração o caráter dialógico da linguagem, conforme nos orienta Bakhtin (2016), iniciamos por apresentar o tema ou conteúdo temático das narrativas de aventura, que envolve a apropriação de outros espaços e outras culturas através dos seus personagens que deixam seu lugar de conforto e se envolvem em ações perigosas. Tais ações são movidas pela curiosidade, ou pelo espírito aventureiro e são permeadas pela exploração de lugares desconhecidos, contatos com pessoas de diferentes lugares e culturas, a superação de obstáculos e a determinação em alcançar seus objetivos.

Quanto à composição ou construção composicional, as narrativas de aventura (por narrarem o distanciamento dos personagens do espaço de vida cotidiana e as experiências vividas nas aventuras) apresentam ações organizadas em uma sequência de situações.

No enredo, as sequências dos acontecimentos ou fatos que constituem a história são constituídas de duas partes principais: a verossimilhança e a estrutura. O enredo é composto por cinco partes. Inicia-se pela apresentação ou situação inicial, na qual o leitor é situado diante da história que vai ler. Em seguida, aparece a complicação, onde se inicia o conflito, as adversidades que envolverão os protagonistas. Nas narrativas de aventura, o conflito está relacionado ao objetivo da aventura, isto é, geralmente algo acontece para impedir o herói de alcançar esse objetivo e começa a complicação.

Logo após o conflito, surge o clímax, que se caracteriza por ser o momento mais tenso da narrativa. E para introduzir a situação final, aparece o desfecho ou resolução. Na narrativa de aventura, a complicação ou superação do obstáculo é superada pelo herói e a história se encaminha para um equilíbrio diferente do inicial. E, para finalizar o texto, temos a situação final. Nas narrativas de aventura, uma nova situação de equilíbrio é estabelecida, isso ocorre porque o protagonista sofre uma transformação devido a sua experiência aventureira.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

E em relação ao estilo, à expressividade e enunciação, Nóbrega (2016) aponta como evidentes nas narrativas de aventura as seguintes características:

- a) Apresentam como eixo uma linha temporal construída pelos eventos que sucedem.
- b) uso de marcadores para a localização temporal e espacial nos episódios narrados.
- c) O texto pode ser narrado em 1ª ou 3ª pessoa. Quando o narrador é também um personagem há uma fusão entre o “eu” que se enuncia de um espaço e de um tempo e o “eu” implicado nos eventos relatados.
- d) Uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa.
- e) Tendência ao uso de um vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares ou a seus atributos, ou ao modo de viver das pessoas. (NÓBREGA, 2016)

Essas marcas são fundamentais na construção do estilo que dá o tom da narrativa (BAKHTIN, 2016). São elas que dão mais ou menos dinâmica, ou suspense à narrativa.

Assim, esclarecidos os elementos constitutivos do gênero em estudo, passamos as reflexões sobre o trabalho com a escrita e reescrita de textos na escola. Uma vez que, são etapas fundamentais no processo de produção textual.

### **Correção de textos na escola**

Dentre as várias atividades desenvolvidas pelo professor de língua portuguesa está o ensino da produção de texto. Sabendo-se que são as práticas de leitura e escrita instituídas socialmente, que consolidam o surgimento dos gêneros textuais e que estes precisam ser ensinados, a correção de texto faz-se necessária como uma prática docente. Afinal, como corrigir os textos produzidos pelos alunos? Nesse contexto, muitas vezes nos questionamos sobre como realizar essas correções oferecendo ao aluno um aprendizado consistente.

Ruiz (2001) investigou como se corrige redação na escola. A análise da autora foi feita a partir de um *corpus* composto por redações escolares em sua primeira versão, corrigidas por nove professores de língua portuguesa de escolas públicas e particulares.

A tipologia de correção de redações tomada como referência para a análise foi o já conhecido texto de Serafini (1989 *apud* RUIZ, 2001), que reconhece três grandes tendências de correção de redações: **indicativa, resolutiva e classificatória**. Ruiz (*op. cit.*) acrescenta a essa tipologia a correção do tipo **textual-interativa**, advertindo-nos contra a falsa ideia de que

os tipos de correção são excludentes; para ela, pelo contrário, eles ocorrem de um modo híbrido.

Fica claro que a ação de correção tomada pelo professor assume grande importância para o desenvolvimento de seu aluno na reescrita do seu texto, pois com os vários modelos de correção há de se observar que um pode ser mais adequado que outro em determinada situação e dependendo do objetivo que se pretende alcançar. Cabe ao professor compreender cada uma dessas tipologias e aplicá-las conforme a necessidade da correção. Em nosso trabalho adotamos como principal método de intervenção a correção textual-interativa, colocando em destaque a postura dialógica (BAKHTIN, 2016) que esse tipo de correção assume.

A correção textual-interativa se configura na indicação do professor através de pequenos textos que buscam orientar o aluno questionando-o quanto às escolhas lexicais, quanto ao emprego de determinadas expressões em detrimento de outras. Isto é, despertando o aluno para a observação do funcionamento da língua em prol daquilo que se pretende dizer, daquilo a que se propõe o texto.

### **A reescrita como atividade interativa**

Outra ação de grande importância no processo de produção de texto é a reescrita. Muitas vezes, o ato de escrita é encerrado com uma única correção do texto produzido, poucas vezes, há encaminhamentos para uma reescrita. O ato de reescrever o texto não pode ser confundido com o ato de passar a limpo aquela escrita atentando apenas para os aspectos estruturais da língua como, questões ortográficas, pontuação e aspectos relacionados à gramática da língua, como se o objetivo fosse alcançar a norma padrão. Se assim o fosse estaríamos adotando uma perspectiva que entende que a língua é instrumento apenas de comunicação, ou seja, para que considerássemos um texto bem escrito bastava-nos que ele obedecesse às normas da língua.

Assim, entendendo que o texto se realiza em contextos historicamente situados, atividade de reescrita será sempre “um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal” (MENEGOLO e MENEGOLO, 2005, p. 75).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

No próximo tópico, detalharemos nossa metodologia partindo da contextualização da pesquisa e seus postulados teóricos, os sujeitos e o contexto de sua aplicação, a fim de situarmos o leitor no passo a passo do desenvolvimento das etapas de nossa SD.

### **METODOLOGIA**

Tomamos os postulados teóricos da linguística aplicada como norteador da nossa investigação e para alcançar nossos objetivos, optamos por adotar a pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, delineada pela pesquisa-ação. Para tanto, nos utilizamos do desenvolvimento de uma SD cuja composição segue o modelo apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com apresentação da situação, produção inicial, módulos I, II e III e produção final. Tal trabalho foi desenvolvido numa escola pública municipal de Campina Grande-PB, numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental formada por 20 alunos, com faixa etária entre 10 e 13 anos.

O *corpus* de análise da nossa pesquisa foi gerado durante todo o processo de produção e reescrita de textos a partir do gênero narrativa de aventura e corresponde a 50% dos textos produzidos na turma. Apresentamos aqui, uma amostragem deste corpus, trazendo para análise e discussão dois dos dez textos observados. Tais textos foram escolhidos por apresentarem mudanças significativas durante o processo de escrita e reescrita dos textos no que se refere aos elementos constitutivos do gênero (BAKHTIN, 2016).

No próximo tópico apresentamos os procedimentos metodológicos que orientaram nossa pesquisa. Organizamos as etapas realizadas, acompanhadas dos objetivos e do tempo de duração de cada uma, em forma de quadro para facilitar a leitura.

### **O passo a passo da SD**

A sequência didática que propomos foi desenvolvida num total de 38 aulas distribuídas em seis etapas. Assim temos:

## QUADRO 1 - ETAPAS DA SD

ETAPAS	Nº AULAS	OBJETIVOS
<b>1 Mobilizando para o trabalho com as narrativas de aventura</b>	6 AULAS	- Motivar o aluno para garantir um bom desenvolvimento das atividades propostas.
<b>2 Levantamento do que os alunos conhecem sobre o gênero, produção inicial</b>	6 AULAS	- Ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em estudo e produzir uma narrativa de aventura, que será nossa produção inicial, norteadora do planejamento dos módulos seguintes dessa sequência didática.
<b>3 Por dentro da esfera: lendo assistindo e comentando narrativas de aventura</b>	10 aulas	- Envolver o aluno no mundo da leitura das narrativas de aventura.
<b>4Conhecendo um pouco das narrativas de aventura</b>	2 aulas	- Levar o aluno a conhecer a história do gênero narrativa de aventura.
<b>5 Compreendendo a estrutura</b>	12 aulas	-Estudar os elementos básicos da narrativa em geral como, narrador, enredo, personagens, espaço e tempo, levando o aluno a compreender a construção das narrativas de aventura tomando consciência de que estes mesmos elementos, quando se trata do gênero em estudo, apresentam singularidades que o diferencia das demais narrativas.
<b>6 Passando de leitor a autor: a escrita da narrativa de aventura</b>	2 aulas	- Reescrever a produção inicial

Preocupados em oferecer ao aluno um trabalho diferenciado com o estudo de gêneros textuais/discursivos e tentando abordar os três elementos constituintes do gênero apontados por Bakhtin (2016), acreditamos que no desenvolvimento dos módulos, pudemos oportunizar aos alunos um maior contato com o gênero narrativa de aventura, oferecendo momentos de conhecimento e reflexão sobre questões de conteúdo, estilo e composição pertencentes ao gênero produzido a fim de alcançarmos uma reescrita mais autônoma e efetiva num contexto real de comunicação.

Nas etapas 1 e 2, o trabalho esteve voltado para o acordo interacional compondo o estudo do conteúdo temático do gênero em questão, pois conforme afirma Rodrigues (2005, p. 167) “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação”. Colocamos ainda, nessas etapas, para os alunos a contextualização da proposta de trabalho e para a produção inicial que serviu de base orientadora para o planejamento dos próximos módulos.

Nas etapas de número 3 e 4, ainda com o trabalho voltado para o estudo do conteúdo temático, agora nos detendo no trabalho com objeto discursivo e a finalidade discursiva do gênero narrativa de aventura. Uma vez que, como exposto anteriormente, está voltado para a apropriação de outros espaços e outras culturas através dos seus personagens que deixam seu lugar de conforto e se envolvem em ações perigosas. As leituras e apresentações realizadas nessa etapa serviram de base para o levantamento e reconhecimento do tema do gênero em estudo e para o desenvolvimento das relações discursivas e dialógicas presentes no gênero em questão.

É importante deixar claro para os alunos que cada gênero surge de uma necessidade social e histórica, e que por esse motivo os gêneros são social e historicamente situados. E é esse caráter social que determina suas características. Essa questão de buscar a origem do gênero e fazer uma ponte entre as narrativas de aventuras de ontem e as de hoje, proposta nas atividades da etapa 4, possibilitou uma reflexão sobre a situacionalidade do gênero e a discursividade que há nas entrelinhas das produções de cada período. Que mudanças houveram? Qual o papel do herói de antes e de agora? O que motiva a escrita desse gênero no passado e no presente? São questões como estas que ao levarmos para a discussão com os nossos alunos eles perceberam que o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação e não apenas suas propriedades formais.

Já na etapa 5, enfatizamos as questões de estilo e composição que não podem deixar de serem estudadas. Tanto a construção composicional, que diz respeito as estruturas linguísticas recorrentes na realização dos gêneros, quanto o estilo, manifestam-se nas relações discursivas e sociais interativas. O foco nessa etapa voltou-se para a apreciação dos elementos da modalização temporal e espacial, as adjetivações nas descrições, não só dos personagens, como também dos lugares e as escolhas lexicais do autor, pois “do ponto de vista do estilo, eles (os gêneros) se constituem como uma das grandes forças sociais de estratificação e diversificação (uma das forças centrífugas) da língua” (RODRIGUES, 2005, p. 168).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Então, após esses estudos sobre o gênero narrativa de aventura, propomos uma reescrita da produção inicial, na última etapa, a de número 6. Neste momento, os alunos puderam revisar o seu texto inicial e a partir das orientações fornecidas na correção do professor somadas aos conhecimentos adquiridos ao longo da SD reescreveram seu texto com mais autonomia. A nossa correção como professora pesquisadora também passou a ser objeto de análise desse trabalho. Realizamos uma correção segundo postula Ruiz (2001), como textual-interativa, pois a nosso ver é a correção mais adequada ao modelo sociointeracional de aprendizagem. Tendo em vista que é nesse tipo de correção que o professor dialoga com o aluno provocando reflexões e compreensões nas escolhas do que se pretende dizer. Em seguida, analisaremos as produções iniciais e finais dos alunos, refletindo sobre as possíveis implicações do processo de escrita.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Koch e Elias (2015), nos afirmam que a escrita deve ser entendida como atividade de produção textual, pois:

[...] se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos (p. 35).

Essa multiplicidade de estratégias nem sempre está disponível aos alunos de modo organizado e sistemático nos eventos de comunicação verbal, é nesse momento que entra em jogo o papel do professor, pois é necessário oportunizar situações intencionalmente planejadas de ensino que possibilitem aos alunos a instrumentalização desses recursos para a sua utilização eficaz nas práticas de linguagem do seu cotidiano.

Assim, uma proposta de escrita que signifique para o aluno, o avanço do seu texto, passa pela ideia de que após a produção escrita, o professor realize suas intervenções e em sua devolutiva ao aluno leve-o a refletir sobre as sugestões oferecidas e que reescreva o texto fazendo as alterações necessárias sugeridas pelo professor/leitor acrescidas das que julgar pertinentes ao seu projeto de texto.

Vejam a escrita. A correção e a reescrita do texto de um dos alunos.

## QUADRO 2 - ANÁLISE DO TEXTO 1 REESCRITO

PRODUÇÃO INICIAL - COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL - A REESCRITA
<p style="text-align: center;"><b>O desafio da lagoa</b></p> <p>Um dia na floresta amazônica pessoas em grupo em volta de uma grande fogueira! Resolveram fazer desafio: nadar numa grande lagoa coberta de jacarés. Eles brigavam para ver quem ia primeiro, pensando em ganhar. Depois eles resolveram não ir para esse desafio porque acharam perigoso demais para fazê-lo.</p> <p>Enfim eles fizeram as pazes e saíram indo para casa e um ficou pensando se completava o desafio, tentou, e conseguiu e foi a sua casa.</p> <p>1- Quem são essas pessoas? Por que foram para a floresta? O que pretendiam? Vamos reescrever a situação inicial da sua narrativa esclarecendo para o leitor os pontos mencionados?</p> <p>2- Que tal pensar numa situação desafiadora a ser enfrentada pelos personagens levando em consideração o lugar em que estão? Que conflitos poderiam surgir? Como seriam enfrentados? Vamos rever esse trecho?</p>	<p style="text-align: center;"><b>O desafio da lagoa</b></p> <p>Um dia um grupo de amigos de trabalho foram acampar na floresta amazônica para se desfrutar as férias lá. Quando chegou a noite fizeram uma fogueira e ficaram ao redor, assando machimelous.</p> <p>De repente um deles ouviu um barulho estranho nos arbustos e quando ele chegou perto e daí apareceu uma onça. Ele voltou lentamente para o grupo e os avisou sobre o perigo. A onça veio em direção ao grupo. Então devagar, um dos rapazes pediu para chamar o guarda florestal. Mas não havia sinal de celular em nenhum dos aparelhos. Então eles resolveram ir para um lago que havia e pularam na água na esperança da onça ir embora.</p> <p>Ficaram na água durante horas e como não podia ser pior apareceram dois jacarés e então eles ficaram desesperados e resolveram gritar e por sorte passava por ali o guarda florestal e rapidamente acionou o helicóptero e em poucos minutos foram resgatados pela polícia florestal.</p> <p>E depois desse acontecido eles voltaram para casa traumatizados e aprenderam que não iam acampar sem saber se o lugar fosse seguro.</p>

O texto do aluno 6 foi um dos que mais foram modificados em sua reescrita. Na escrita inicial o texto se apresentava tão embrionário que não se conseguia perceber a sua função social, principalmente em relação a narrativa de aventura, pois o mesmo não narrava aventura alguma, ou sequer demonstrava intenção de envolver o leitor em alguma aventura. O conteúdo temático ficou totalmente prejudicado.

Desta forma, buscamos em nossa correção despertar o aluno para o desenvolvimento dessa aventura a partir dos elementos que ele já havia exposto em seu texto inicial. Instigamos a escrita através de perguntas como: quem são os personagens? Por que foram para a floresta? O que pretendiam? Essas questões foram muito bem aceitas pelo aluno em sua reformulação, e verificamos que houve um grande avanço no desenvolvimento da narrativa de aventura começamos a perceber os elementos do gênero surgirem com mais clareza. Em relação ao conteúdo temático, por exemplo, percebemos que a experiência proposta no novo texto, traz a vivência dos personagens com um ambiente totalmente diferente daquele ao qual eles estavam



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

acostumados, saindo do seu lugar cotidiano e indo para um outro, envolvidos numa atmosfera aventureira.

O desempenho também é percebido em relação aos elementos composicionais do gênero, pois podemos agora perceber que os momentos da narrativa estão expostos seguindo a hierarquização de cada um, conforme sugerimos no item 2 da correção quando levamos o aluno a refletir sobre a possibilidade de se realizar uma aventura através de uma situação desafiadora, levando em consideração o lugar da ação, a floresta. Desde a situação inicial, o conflito, o clímax, o desfecho e a situação final, percebemos que o aluno revela grande empenho em reescrever seu texto e o muda significativamente.

Quanto ao estilo encontramos em alguns momentos do texto palavras e expressões que revelam a dinamicidade que se pretende na narrativa determinando suspense “*De repente um deles ouviu um barulho estranho nos arbustos*”, “*Então devagar, um dos rapazes pediu para chamar o guarda florestal*”, ou ainda expressões que demarcam o tempo da ação, a morosidade com que os personagens experienciaram aquele momento “*Ficaram na água durante horas*”.

O texto acima é a pura demonstração de como é importante o trabalho com a reescrita textual e da correção polifônica que oferece ao aluno/autor a possibilidade de dialogar, de refletir sobre o seu dizer, sobre as possibilidades de escrita de um texto. Apesar, é claro de verificarmos que há outros problemas no texto em questão em relação às estruturas linguísticas, a norma padrão, no que se refere a produção do gênero narrativa de aventura ele já nos mostra que avançou significativamente.

Vejam um outro texto, observando os avanços, ou não em sua reescrita após a correção do professor.

## QUADRO 3 - ANÁLISE DO TEXTO 2 REESCRITO

PRODUÇÃO INICIAL- COM CORREÇÃO	PRODUÇÃO FINAL- REESCRITA
<p><b>ilha de ouro</b></p> <p>tudo ia bem na vida DE Charles e dos seus Amigos a té qui um dia O professor de escução desse que iria fases uma escução lá no uruguae mais charles tinha fultado a aula do professor de escução Aí no outro dia os Amigos de Charles beto e binho chamou beto batendo na porta.</p> <p>Binho chamou charles, charles e A mãe de charles e desse oi meninos entre e charles desse iae gente e Binho e Beto Falou iae Beto falou você vai para a escução de Amanhã que escução falou charles. Para o urûguai Mãe Posso ir Pode meu filho</p> <p>ia todos os Amigos de charles foram para casa dormi e charles foi dormi tambem e cando foi de manhã O pai de charles gritou charles, charles o ônibus tomou o café bem rapido e foi pegar o ônibus.</p> <p>e no ônibus todos foram calmos mais cando chegol Na ilha do do quaribe eles pegaram o Avião cando o Avião caio nua ilha deserta e os passageiros-se perdeiro do Avião todo esmagado.</p> <p>e quando charles entrol nua caverna e ele caio dentro de um buraco caio mermo em cima de um diamante e ouro e etc...</p> <p>mais tinha uma Pantera vigiando todo o tesouro e foi aí que charles pegou uma Pedra afiada subiu em cima de uma pedra bem auta e sibalçou em um sipor e com a pedra matou a Pantera e ele saio da caverna com a bousa cheia de tesouro e econtrou o Avião e votou para casa com a bouça pesada cheia de tesouro e dividio com seus amigos e axou seu Par na vida ficaram ricos morando em masões.</p> <p>Seu texto está muito legal, mas precisamos rever alguns pontos:</p> <p>1- Vamos contextualizar com mais clareza essa história? Quem era esse professor de excursão? Era da escola? E Charles não foi a aula por quê? Atente também para o uso das letras maiúsculas e para a escrita das palavras.</p> <p>2- Trecho muito confuso. Vamos organizar melhor essas informações. Que tal usar o discurso direto para organizar a fala dos personagens? Vamos tentar?</p> <p>3- Que interessante! Nossa, parece que Charles está envolvido numa aventura e tanto. Que tal reorganizarmos esse trecho deixando as informações mais claras para o leitor?</p> <p>4- Você poderia detalhar mais esse enfrentamento entre o personagem e a pantera. A fera não reagiu? Não houve obstáculo para o herói vencer a</p>	<p><b>A ilha de ouro</b></p> <p>Tudo ia bem na vida de Charles e dos seus amigos a té que um dia o professor de escução, Maicon, disse que iriam fazer a escução lá no Uruguae. Mais Charles tinha faltado a aula na quele dia. Au termino a aula os amigos de Charles, Beto e Binho forma correndo avisar a ele da escução. Au chegar lá a mãe de Charles desse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Oi meninos entrem. E Charles falou:</li> <li>- Iae gente.</li> <li>- Você vai para escução de amanhã?</li> </ul> <p>Perguntaram os meninos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que escução? Falou Charles</li> <li>-Para o Uruguae.</li> <li>- Mãe posso ir?</li> <li>-Pode meu filho.</li> </ul> <p>Todos foram para casa prepara para a viagem. No outro dia de manhã, o pai de Charles acordou ele gritando</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Charles, Charles o ônibus.</li> </ul> <p>Charles saiu correndo, tomou café bem rápido e foi embora.</p> <p>No ônibus, todos foram calmos durante a viagem. Fomos pegar um avião para continuar a viagem. No meio do percurso o avião caio nua ilha deserta e os pasageram ficaram espalhados.</p> <p>Charles sanzando pela ilha acabou caindo num buraco cheio de diamante e muito ouro. Quando ele se levantou deu de cara com a guardian da caverna, uma pantera negra que vigia todo o tesouro e foi ai que Charles se escondeu atrás do tesouro. Foi cuando ele achou um punhau. A pantera ficou horas e horas e Charles esperto foi por trais da pantera e deu uma punhalada no pescoso da pantera. Então ele encheu sua Bousa o masimo que ele poude com diamante e ouro e foi em busca do avião para ir embora.</p> <p>Ao chegar lar viu que o avião estava consertado e todos voutaram para casa bem. Ao chegar em casa, Charles dividiu seu tesouro com seus amigos que desidiram ficar rico.</p>

pantera? Outro detalhe é em relação ao avião. Ela não estava esmagado? Então como Charles voltou para casa nele?	
--	--

O texto 2 apresentou muitos avanços em relação a escrita inicial. Das observações feitas na correção verificamos que o aluno também as tomou como norteadoras para a reescrita do seu texto, o que foi muito positivo para o aprimoramento da sua escrita. Ficam muito claras as diferenças percebidas entre a escrita inicial e a escrita final. Inicialmente, na correção, solicitamos que o aluno revisasse a contextualização da história narrada, deixando mais claro para o leitor quem eram os personagens, onde e quando essa história acontecia. Uma outra questão pontuada na correção referiu-se ao uso dos discursos direto e indireto; nós percebemos que essas questões foram refletidas pelo aluno, pois verificamos que na sua reescrita há uma melhor organização da situação inicial, uma melhor contextualização da história a ser narrada. Assim como houve, um maior cuidado em empregar os discursos direto e indireto, o que tornou o texto muito mais fluido que na primeira escrita, muito mais fácil de compreender o diálogo presente entre os personagens. No entanto, apesar de apontarmos as questões linguísticas como a ortografia, a pontuação e o uso de letras maiúsculas, só para citar algumas, o aluno ainda revela dificuldades em manusear tais elementos.

No plano global do texto, havíamos apontado na correção, algumas incoerências como quando é dito que o avião fica esmagado e em outro momento o protagonista volta no avião para casa, e isso foi revisado pelo aluno que preferiu retirar essa informação sobre o avião. Enfim, propomos ao aluno uma revisão do seu texto que vai além de uma reflexão focada apenas nos elementos linguísticos, mas que também considerasse os elementos estruturais e discursivos da narrativa de aventura e obtivermos uma boa resposta na reescrita do texto, muitos avanços são perceptíveis além dos já mencionados.

Em relação ao conteúdo temático, há intenção de narrar o envolvimento do protagonista com uma situação inesperada que o faz sair do seu espaço de conforto colocando-o diante de um conflito a ser resolvido, porém na escrita inicial o aluno não detalha os aspectos relacionados à situação de enfrentamento do herói com o vilão, no caso a pantera. Isto é revisado em sua reescrita conforme orientação sugerida na correção no item 4. E a ação que antes se apresentava curta e sucinta, agora já apresenta detalhamentos, “*Foi quando ele achou um punhau. A pantera ficou horas e horas e Charles esperto foi por trais da pantera e deu uma punhalada no pescoso da pantera*”. Claro que de forma tímida, mas já foi um avanço na percepção do aluno em relação ao momento do clímax entre o herói e a pantera.

Ainda falando do herói, observamos que ele aqui é posto como uma pessoa que, se por um lado é ambicioso, pois fica muito interessado em levar os diamantes e o ouro para casa, por outro, se coloca com uma pessoa generosa, pois compartilha as riquezas que conseguiu na caverna com seus amigos, “*dividio com seus amigos*”, o que produz efeitos de sentidos ligados ao conteúdo temático proposto pelo gênero. Por outro lado, na situação final da narrativa, o aluno continua sem fazer nenhuma reflexão sobre o que o herói poderia ter aprendido ou internalizado com a experiência vivida naquela aventura, não retrata de que forma essa experiência poderia ter afetado o herói, e seria neste momento, em que há a volta de uma nova situação de equilíbrio, que deveria ser posto que tipo de transformação sofre o protagonista após a experiência aventureira.

Em relação à construção composicional, no texto inicial o aluno revela uma confusão ao hierarquizar os elementos presentes na narrativa. Por exemplo, na situação inicial há desarticulação entre a contextualização do espaço em que se desenvolverá a ação e a apresentação e descrição dos personagens envolvidos e suas relações interacionais. Em seguida, percebemos também a ausência de contextualização do ambiente em que se desenvolve a aventura. Porém, na reescrita o aluno já demonstra suprir tais lacunas e avança deixando seu texto mais claro e compreensível nesse sentido. A reorganização das frases, a inserção de pontuação e a eliminação de repetições deixam o início do texto com maior objetividade no dizer, o que favorece o desenrolar do restante do texto. Um outro ponto positivo observado é em relação ao foco narrativo, que assim como no texto inicial o aluno o manteve sempre na 3ª pessoa.

Em relação ao estilo, percebemos na reescrita uma maior utilização pelo aluno de palavras de maneira intencional a fim de oferecer a narrativa uma maior ou menor agilidade nos acontecimentos, ou apresentar suspense, como por exemplo em “*Tudo ia bem... a té que...*”, ou em “*No outro dia de manhã, o pai de Charles acordou ele gritando... Charles saiu correndo, tomou café bem rápido e foi embora.*” Ou ainda em “*A pantera ficou horas e horas e Charles esperto foi por trás da pantera e deu uma punhalada no pescoso*”. O aluno ainda utiliza palavras relacionadas ao ambiente em que a aventura se desenrola para oferecer ao leitor um maior envolvimento com o ambiente, mesmo que de forma muito precária; porém, já consideramos um avanço na escrita do aluno, veja por exemplo a utilização de palavras



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

como “ilha deserta”, “sanzando pela ilha”, no sentido de estar perdido, desorientado com a queda do avião, “buraco cheio de ouro”, “caverna”, “tesouro”, “punhal”, “guardian”, dentre outras que fazem parte da esfera semântica que se quer dar ao contexto da aventura.

O que de fato importa nesse momento, é que os alunos puderam perceber a importância da reescrita do texto para seu aprimoramento e um melhor desenvolvimento do seu projeto do dizer, especialmente quando os textos se destinam a situações mais formais ou públicas, como é o caso da nossa proposta de escrita que compreende uma coletânea com os textos de toda a turma para ser doada à biblioteca da escola. Tal produto encontra-se na fase de editoração e será lançado brevemente na escola, através de uma manhã de autógrafos na qual participará toda a comunidade escolar.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a aplicação da SD verificamos que desenvolver uma proposta voltada para a produção de textos em sala de aula baseada numa perspectiva sociointeracionista, não só oportuniza o desenvolvimento da autonomia dos educandos na leitura, e principalmente na escrita de textos, mas acima de tudo, contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa. Entendemos assim que, é através de um trabalho voltado para situações significativas, reais de escrita que oportunizamos aos educandos a sua participação efetiva como cidadão, aprimorando ainda mais sua atuação na sociedade em que está inserido.

Temos, ainda, a convicção de que o trabalho com o gênero narrativas de aventura, estruturado por uma SD nos moldes de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), foi fundamental para que alcançássemos nosso objetivo, pois a efetivação dos módulos propostos favoreceram a construção de uma escrita funcional e dialógica. Desta maneira, os educandos tiveram contato com a estrutura, composição e estilo do gênero em estudo através das várias atividades desenvolvidas e puderam aplicar seu conhecimento na reescrita do seu texto. Além disso, o trabalho com a escrita, seguido de revisões e reescrituras, serve para mostrar que o texto não é fruto de inspiração ou simplesmente um dom, ao contrário, ele é fruto de um processo de construção de sentidos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Observamos com a análise das produções finais que os alunos conseguiram superar muitas dificuldades apresentadas na escrita inicial, mas ainda apresentavam outras, o que nos leva a pensar que seria importante continuarmos com o trabalho, com planejamento de outras sequências, direcionando as atividades a cada problema a ser abordado a fim de que ao final pudéssemos obter ainda mais êxito.

Diante disso, compreendemos que a atividade de reescrita é muito importante no processo de ensino-aprendizagem da escrita e dos saberes teóricos-conceituais envolvidos no gênero em estudo. E que a atuação do professor no momento da correção dos textos configura-se de total relevância, pois o educador deve deixar claro com os alunos os critérios e procedimentos adotados para a correção, bem como os problemas apresentados pelos textos da turma. Desta forma, há a possibilidade de um redimensionamento das representações do gênero narrativas de aventura pelos alunos. Por esta razão, em nossas correções procuramos sempre dialogar com o aluno em suas colocações, em sua construção textual, deixando de lado a posição de um professor corretor e assumindo o papel do professor/leitor levantando reflexões sobre escolhas, ausência ou não de informações, dentre outros pontos de interesse em cada texto corrigido.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do discurso**. Org. Trad. Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C. M.; MATTOS, V. L. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventura de viagens. **Caleidoscópio**, v. 02, n. 01, p. 29-42, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br>> acesso em: 20 de jan. 2018.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle. SCHENEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das letras, 2004.

GANCHO, C.V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HEMAIS, B. BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sociorretórica de John Swales para o estudo de gêneros textuais. *In:* MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

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

MENEGOLO, Elisabeth Dias da Costa; MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescrita de textos na escola: a re(construção) do sujeito- autor.** *Cien. Cogn.* [online]. 2005, v. 04, p. 77-79.

MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

NÓBREGA, M. J. **Mar de histórias: um roteiro de leitura de narrativas de aventura cujos cenários marítimos levam o leitor a ancorar em outros mundos.** *Revista Carta Fundamental*, set. 2016. Disponível em <<http://www.cartafundamental.com.br>> acesso em 24 jan. 2018.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In:* MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, Desirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, São Paulo: 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## PRODUÇÃO TEXTUAL EM ASSEMBLEIAS ESCOLARES: ESTADO DA ARTE E POSSIBILIDADES

Roksyvan de Paiva Silva (UFPB)  
rsilva59@gmail.com

Joseval dos Reis Miranda (UFPB)  
josevalmiranda@yahoo.com.br

**Resumo:** O ser humano é, por natureza, social. Porém, a escola – a quem caberia desenvolver a linguagem, o órgão social do indivíduo – muitas vezes se alicerça no silêncio. Esta pesquisa investiga como o trabalho pedagógico com assembleias escolares estudantis pode contribuir para a produção de textos, em especial diários reflexivos. Além do professor, participarão estudantes de sétimo ano do ensino fundamental de uma escola de João Pessoa - PB. O percurso será fundamentado, quanto ao funcionamento da escola e sua relação com o contexto brasileiro, nas obras de Laplane (2000) e Ferrarezi Jr. (2014); quanto às assembleias, nas ideias de Freinet (1973), Puig et al. (2000) e Araújo (2004); e, quanto à produção textual, nos estudos de Zabalza (2004) e Reichmann (2013). A pesquisa será qualitativa, de caráter interventivo, e a forma de trabalho de campo, uma pesquisa-ação. Serão utilizados como instrumentos rodas de conversa, observação participante e análise documental dos diários produzidos, a partir das quais serão extraídos os dados e elencadas as categorias de análise. Conforme a BDTD (Brasil, 2019), têm se concentrado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental as dissertações produzidas sobre assembleias, embora metodologias que estimulem o protagonismo dos alunos também sejam recomendáveis para faixas etárias mais elevadas. O estado da arte revela que, embora façam intenso uso de linguagem oral e escrita, as assembleias ainda não foram investigadas no campo das Letras, restando esquecidas as possibilidades de produção de texto.

**Palavras-chave:** Assembleia escolar. Assembleia de classe. Escrita. Diários reflexivos.

## INTRODUÇÃO

Nas palavras de muitos educadores como em diversas obras e leis, afirma-se a necessidade de promover atividades com a linguagem oral e escrita de maneira contextualizada. Dessa forma, as atividades práticas, de uso da linguagem, poderiam ser acompanhadas de atividades teóricas, de reflexão sobre o uso. Contudo, ainda se pensa em atividades abstratas que dificilmente fazem sentido para o aluno e, dificultando a reflexão.

A linguagem é um atributo humano que vincula o indivíduo à espécie. Esta vinculação de indivíduo e gênero, porém, não é abstraída da vida: as práticas de linguagem se vinculam aos diversos campos de atividade humana, acompanhando e comentando cada ação e reação. Nos mais diversos domínios discursivos, tanto da vida pública como da vida privada, ocorrem



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

intensas práticas de linguagem, vivas e significativas, em que os sujeitos interagem, colaboram, trocam informações, mercadorias e serviços, vivenciam conflitos. Daí a importância de um contexto de atividades, ainda que simuladas, dentro do qual se ensine e aprenda.

Pode-se educar em diversas situações, inclusive as que envolvem conflitos. A palavra “conflito” parece ter carga tão negativa, que normalmente se costuma evitá-lo ou, quando acontece, evita-se mencioná-lo. Porém, na escola como na sociedade, o tempo todo emergem conflitos. Em lugar de explorar estas situações de maneira produtiva, as escolas costumam silenciá-los. A necessidade prática de romper com essa tradição é que encaminha ao barulho das assembleias, de que tratamos na presente pesquisa com foco na escrita.

As pesquisas sobre assembleias na escola têm se concentrado em Faculdades de Educação do estado de São Paulo, sendo a Unicamp a instituição pioneira. As dissertações de mestrado sobre este tema geralmente têm por finalidade contribuir para a formação moral dos sujeitos. Nenhuma delas explora as possibilidades da escrita, apesar de que, para acontecer uma assembleia, a escrita é necessária. As assembleias propiciam uma boa quantidade de situações propícias à produção textual. Este projeto visa a explorar uma dessas possibilidades, com a produção de diários reflexivos.

### **ASSEMBLEIA, INTERAÇÃO E DIÁLOGO**

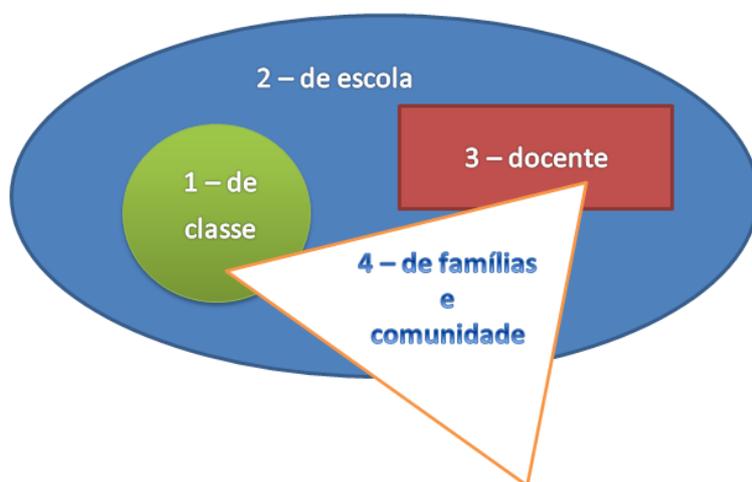
As assembleias escolares têm sua origem na Europa. Por essa razão, fundamentam este trabalho o pedagogo francês Celestin Freinet e os autores reunidos em torno do professor espanhol Josep Puig, inclusive o pesquisador brasileiro Ulisses Araújo.

Freinet (1973) é um pioneiro das metodologias ativas, desde que iniciou suas atividades pedagógicas na década de 1920. Frequentemente classificado como escolanovista, é próprio de seu pensamento pôr o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem por meio de diversas técnicas, inclusive a assembleia escolar. Posteriormente, Puig *et al.* (2002) defenderam a importância da assembleia na formação moral dos estudantes e na construção de uma escola democrática. Sua obra traz orientações e atividades motivadoras para implantar assembleias com alunos. Já em território brasileiro, Ulisses Araújo (2004) notabilizou-se como o maior especialista no assunto. Inspirado por Josep Puig e alguns outros docentes da

Universidade de Barcelona e da Universidade Autônoma de Barcelona, vem incentivando tal prática nas salas de aula brasileiras.

A literatura descreve diversos tipos de assembleia na escola, sendo o mais simples aquele realizado numa única turma de alunos: a assim chamada *assembleia de classe*. Como podemos ver na figura abaixo, esta modalidade é arrodada por outras mais abrangentes, como a *escolar*, a *docente* e a *comunitária*. Esta pesquisa se restringe ao primeiro tipo.

**Figura 1 –Tipos de assembleia escolar**



Fonte: Criada pelo autor com base em Araújo (2004).

As assembleias escolares em sua modalidade *de classe* são semanais, contam com a ativa participação dos alunos, duram uma aula e implicam uma preparação, bem como efeitos e consequências.

Sua preparação, desde Freinet, é por meio de um cartaz bem visível, fixado em uma parede da sala de aula, onde todos os alunos apontam os itens que desejarem, tanto negativos (geralmente problemas de convivência, ofensas etc.), quanto positivos (felicitações, agradecimentos). Estes itens, à medida que são inscritos, vão construindo a base da pauta que será discutida na próxima assembleia.

Uma aula da semana, geralmente a última, é reservada para a assembleia. Na sexta-feira, por exemplo, forma-se um círculo de cadeiras, um aluno toma o lugar de presidente, que cede ou toma a palavra; outros dois alunos desempenharão a função de secretários, os quais



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

inscrevem os oradores, auxiliam o presidente no controle dos turnos de fala, registram o resultado das discussões numa ata. Nessas ocasiões, constitui-se uma intensa atividade oral acompanhada de registros escritos. A atuação docente é discreta, limitando-se a criar condições para o diálogo, facilitando-o, sugerindo maneiras e eufemismos, encorajando todos a falar.

Após as assembleias, os alunos que a dirigiram dão acabamento aos documentos produzidos, como por exemplo a ata da reunião que registra as discussões e é adicionada ao livro das atas. Também, por vezes, realizam-se ações sociais, como implementação dos combinados e regras, fixação de cartazes, redação de cartas de solicitação, envio de delegações de alunos com alguma missão ou simplesmente a limpeza da sala. Um dos efeitos visíveis da assembleia são as mudanças, tanto no comportamento dos indivíduos quanto nos espaços físicos da escola.

A assembleia, esse momento de diálogo, é nosso ponto de partida para a produção de diários reflexivos. A escrita dos diários reflexivos acontecerá logo após as assembleias, a partir das quais os alunos serão convidados a registrar suas impressões e sentimentos, compartilhando estes escritos com os colegas, que terão a chance de comentá-los. Consequentemente, o diário reflexivo, nosso ponto de chegada, é concebido como um gênero do discurso, um tipo relativamente estável de enunciado.

Segundo as concepções de língua que afirmam o diálogo ou a interação dos indivíduos, o enunciado é o modo como o discurso se exterioriza e se materializa. Com relação aos conceitos de discurso e enunciado, baseamo-nos na obra pioneira de Volochínov (2010); e, necessariamente, em Bakhtin (2010), o pensador clássico dos gêneros do discurso. Também, com relação às possibilidades e limites desse gênero discursivo, apropriamo-nos das reflexões de Zabalza (2004), que analisa o conteúdo de diários reflexivos de professores e o apreende como um instrumento que favorece a autoconsciência dos sujeitos; de modo semelhante, a obra de Reichmann (2013), que compilou pesquisas com diários reflexivos de professores e alunos, é uma fonte de inspiração.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **OPÇÃO METODOLÓGICA**

Em um programa de mestrado profissional, é preciso articular teoria e prática. Com a prática das assembleias e a produção de diários reflexivos, vislumbramos um caminho para afirmar a linguagem não como produto de um indivíduo singular, mas como manifestação do ser social. Nesta esfera, diversos instrumentos de pesquisa foram construídos, para atender à sua especificidade como objeto de estudo.

A metodologia que adotamos é qualitativa, de cunho interventivo, e o trabalho de campo ganhará forma de pesquisa-ação. A trilha metodológica inclui rodas de conversa, observação participante e análise de conteúdo.

As rodas de conversa são momentos de diálogo em que será possível compartilhar objetivos de pesquisa, avaliar o andamento, fazer ajustes e coletar dados sobre os sujeitos pela observação participante. A observação participante decorre das características do mestrado profissional, o qual determina que a pesquisa deve ocorrer na turma de alunos do próprio professor-pesquisador, que registra dados à medida que desenvolve as atividades educativas. A análise de conteúdo incidirá sobre os diários produzidos, considerando o contexto e os sujeitos. A partir dos diários, serão construídas categorias conforme os objetivos da pesquisa.

### **EXPERIÊNCIAS COM ASSEMBLEIAS**

Esta pesquisa está em andamento. De acordo com o cronograma do projeto, as disciplinas obrigatórias do programa de mestrado foram cursadas, restando as optativas; e o projeto segue em elaboração, embora já no limiar da etapa de qualificação e submissão ao conselho de ética. De todo modo, o processo de revisão de bibliografia é constante. Nesse momento, detemos a atenção sobre o estado da arte relativo à assembleia escolar.

Nos últimos cinco anos, apenas três dissertações foram produzidas a respeito de assembleias.

**Quadro 1 – Dissertações relacionadas a assembleias na escola publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) segundo ano de publicação, área de estudo e estado**

ANO	ÁREA(S) DE ESTUDO	ESTADO	TOTAL
2005	Educação	SP	1
2006	Educação	SP	1
2010	Educação	SP	1
2016	Educação	SP	1
2017	Educação	SP	1
2018	Gestão Educacional	RS	1

Fonte: BRASIL (2019)

Muitas escolas no Brasil praticam assembleias; no entanto, vemos no quadro acima uma teorização restrita às regiões sudeste e sul. Todos os trabalhos são dissertações de mestrado, maioria delas na área da Educação em universidades do estado de São Paulo. Em que pese sua concentração na área da Educação, esses trabalhos voltam-se via de regra para o Ensino Fundamental I. Passaremos por cada um deles, numa breve caracterização.

Marcilio (2005) disserta sobre *A democratização das relações interpessoais na escola: um estudo sobre as assembleias de classe*, analisando a atuação de uma professora com estudantes do Ensino Fundamental I de uma escola pública. Destaca nesta atividade a oportunidade de vivenciar a democracia por meio da discussão de assuntos de interesse comum.

Na dissertação *Assembleias docentes e práticas dialógicas: um estudo de caso*, Rocha (2006) voltou-se para o diálogo entre professores. Por meio de estudo de caso, a pesquisadora acompanhou a implantação de *assembleias docente* em uma escola pública. Investigando-as, indaga se contribuem para o desenvolvimento de diálogo, convivência, processos decisórios e compartilhamento de responsabilidades.

Em *À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres democráticos e tecnologias do eu*, Picchioni (2010) observou a relação entre docente e discentes numa turma do Ensino Fundamental I. Mais à frente, trataremos desta dissertação com mais detalhes.

Com *A assembleia de classe como prática possibilitadora da vivência democrática: uma experiência com alunos do Ensino Fundamental 2*, Mantovani (2016) disserta sobre as



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

assembleias de classe em uma escola particular da capital paulista, analisando a relação entre democracia e diálogo.

Em *As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I*, Vanni (2017) estudou sua contribuição para a formação de autonomia moral dos alunos numa turma de 5º ano.

A mais recente investida nesse campo de atividades – e a primeira fora do estado de São Paulo – é a dissertação *A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral*. Numa turma de sétimo ano, Conter (2018) analisa a relação entre assembleias e educação integral, avaliando positivamente a mediação de conflitos, a conquista da autonomia e o desenvolvimento de habilidades como falar e ouvir.

Somente Mantovani (2016) e Conter (2018) voltam-se para os anos finais do Ensino Fundamental. Estes trabalhos refletem experiências em escolas particulares, em contraste com nossa proposta para uma escola pública. Ressalte-se ainda que no campo das Letras não identificamos nenhum trabalho sobre assembleias, razão por que também nesse aspecto esta pesquisa diverge das demais, ao objetivar a produção escrita.

A seguir, dedicaremos especial atenção a uma dissertação que destoa das demais.

### **CONTRA A ASSEMBLEIA**

Picchioni (2010) foi a única a pintar com cores sombrias a prática assembleísta, passando ao leitor a impressão de que não é conveniente praticar assembleias nas escolas: “Tal prática, ao passo que se pretende democrática, justa e libertária, finda por produzir uma retórica moralizante e um alunado que, de posse de sua recém-adquirida autonomia, adere sem maiores críticas ao governo do tipo pastoral” (PICCHIONI, 2010, p.108). Convém avaliar a crítica e esboçar algumas ponderações a respeito, na medida em que contribuem diretamente com a nossa prática.

Baseada em Foucault, atenta aos discursos e às práticas de assembleias, Picchioni (2010) realizou uma observação não participante, isto é, não era professora da turma de alunos envolvida, aparentemente não trabalhava na escola e, pelo que se colhe da leitura de seu texto, não interveio e nem interagiu com os discentes durante o período de observação da



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

assembleia. Sua coleta de dados se deu em assembleias de uma quarta série (atual quinto ano) do ensino fundamental, em uma turma de 30 alunos com idades entre 10 e 13 anos:

A pesquisa de campo ocorreu no 1º semestre do ano de 2008, em uma instituição de ensino público da zona sul da cidade de São Paulo, a qual atendia – à época em que a realizamos – os segmentos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de jovens e adultos (EJA), sendo esses dois últimos no período noturno. A clientela atendida pela instituição, segundo informação obtida junto ao Projeto Político-pedagógico da escola, era majoritariamente composta pela população de duas grandes comunidades ao seu redor (PICCHIONI, 2010, p.69).

Houve uma evolução das temáticas discutidas na assembleia, cuja discussão transitou das questões envolvendo a sala de aula para os problemas do bairro e da cidade. Picchioni (2010, p.71-99) sintetiza suas observações em sete “atos” da assembleia, que constituem momentos de sua análise: i) após uma solicitação dos pais para que se ensine religião na escola, a professora da turma submete a proposta ao crivo dos alunos, que após uma votação passam a realizar cotidianamente uma oração ou a expressão de um “pensamento positivo”; ii) numa discussão sobre seu próprio comportamento, diversos alunos fazem sugestões de sanções, que vão, em grau crescente de rigor, desde um bilhete à mãe até a prisão numa cadeia; iii) em diversas ocasiões, a professora afirma a igualdade e a participação horizontal de todos, inclusive se submetendo às decisões da assembleia; iv) numa nova discussão sobre comportamentos, é votada uma sanção contra um aluno indisciplinado, que foi impedido de participar de um passeio; v) adentrando debates políticos, e motivados por uma ponte que, para ser construída, obrigou à remoção de famílias que moravam no entorno da escola, os alunos decidem debater o uso do dinheiro público; vi) ao discutir projetos de vida, a professora propõe que os alunos entrevistem pessoas, o que leva à produção de discursos sobre as dificuldades e as superações de quem venceu na vida; e vii) por fim, a convite da coordenação, a professora compartilha os resultados da atividade com seus pares, que com isso ganham a oportunidade de melhorar suas técnicas e posturas.

Picchioni (2010) caracteriza os dois primeiros atos das assembleias, no apelo a Deus e a instâncias sociais punitivas, como absurdos a que podem levar as votações. O terceiro e o quarto atos revelam o papel da professora que governa sem governar, forjando mediações astutas na medida em que faz parecer aos alunos que as decisões são deles, quando não são: por exemplo, a sanção ao estudante indisciplinado já havia sido decidida antes da assembleia,



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

em conjunto com a direção. O quinto ato é revelador do fracasso da assembleia, na medida em que a escola não é de fato uma *pólis* e assim suas discussões políticas produzem efeitos nulos no cotidiano. O sexto ato revela a função mercadológica de uma escola que deixa em seus alunos a sensação acrítica de que a vida se resolve pela inserção no mundo do trabalho e do consumo. Por fim, o sétimo ato revela a professora vítima de outras mediações astutas, na medida em que expondo os resultados de sua experiência aos pares serve à coordenação da escola, que assim, indiretamente, exerce poder sobre seus colegas, recomendando-lhes a adoção de novas práticas.

Seguindo a trilha da reflexão foucaultiana, Picchioni (2010) reconhece uma mudança na forma de controle: da repressão pura e simples dos tempos medievais chega-se, na sociedade moderna, à prevenção de desvios. Nesta sociedade, haveria um modo específico de constituição de sujeitos: não pela via de uma disciplina rígida, mas pela produção de cidadãos que refletem sobre o outro e sobre si mesmos. Assim, nas escolas busca-se formar um cidadão livre, reflexivo, autônomo, adequado aos ditames da vida social. Para isso, um instrumento são as assembleias, “tecnologia de subjetivação” que não leva à construção de efetiva liberdade, mas a uma outra forma de controle da vida dos alunos, exigindo autonomia e participação.

Esta maneira de controlar a massa teria sido herdada de instituições medievais pertencentes à Igreja, integrando modernamente o rol de instrumentos coercitivos e persuasivos dos governos. No contexto das práticas cristãs, “o pastor é aquele que tutora e protege, que zela pela alma de seu fiel, cuida de sua caminhada e torna-o digno do reino dos céus” (PICCHIONI, 2010, p.49). Assim, também hoje, o Estado lança mão dessas tecnologias de formação de sujeitos, sendo a escola uma reedição da catequese.

Trata-se de uma tecnologia de governo altamente eficiente que tem como mote a produção do cidadão democrático, liberal e autônomo, cidadão este consciente das querelas e mazelas sociais, e apto a atuar diante delas tendo em vista a salvação dos oprimidos – estes últimos, almas alienadas, as quais deverão ser transformadas em cidadãos produtivos (PICCHIONI, 2010, p.55).

A produção de cidadãos equivale, portanto, a salvá-los e, assim, as assembleias assumem um enfoque moralista. Diferentemente da posição ética – em que os sujeitos interrogam-se sobre as próprias ações –, no enfoque moralista a atividade do sujeito, a qual se



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

mostra aparentemente autônoma, é na verdade regida por uma lógica externa com constante apelo a instâncias superiores, até mesmo metafísicas.

Não bastassem as limitações da formação moral intentada por essa pedagogia, um desvio das atividades essenciais da escola é identificado por Picchioni (2010, p.57): “Saem de cena o conhecer e o pensar, e entra a produção de modos de ser edificantes e virtuosos.” Com essa mudança na natureza do ensino-aprendizagem, o foco no saber é substituído pelo foco nos indivíduos. Diferenciando uma falsa democracia na escola de uma escola que de fato servisse à democracia, a autora propõe um ensino que aborde o tesouro cultural da humanidade, excluindo disso quaisquer tentativas de transmitir valores morais aos alunos.

Democrático na escola, portanto, seria oferecer uma boa escola. Nada aquém, nem além disso. Nada que se assemelhasse à produção exaustiva de narrativas de si e ao exame minucioso das condutas individuais. Democrático na escola seria oferecer as condições básicas para que o ensino ocorresse e a aprendizagem se efetivasse. Não um ensino moralizante sobre como ser um bom-aluno-de-bons-valores, mas o único possível e desejável para uma escola que se pretendesse democrática: o ensino relativo às produções culturais e intelectuais erigidas pela humanidade (PICCHIONI, 2010, p.107).

Assim, ficam resumidos dois aspectos desta dissertação que julgamos mais importantes: a assembleia como dispositivo de controle e a escola como uma instituição pastoral. Faremos breves considerações sobre alguns dos aspectos negativos observados.

Salientamos que o percurso das assembleias é caracterizado por avanços e recuos. Principalmente no início do trabalho, colhem-se mais frustrações do que frutos. No que concerne à formação moral, seus efeitos só aparecem em longo prazo e, mesmo assim, em muitos relatos de experiências adverte-se que as expectativas não devem ser altas, porque não se pode resolver todos os problemas com assembleias. Também é certo que não funcionam em qualquer turma de alunos.

É preciso ter sempre em mente os sujeitos e o contexto em que vivem. Embora totalmente contrária ao espírito da assembleia, inclusive ao que recomenda a literatura especializada, essa insistência dos alunos, relatada por Picchioni (2010), em propor sanções, inclusive cadeia aos indisciplinados, decorre do contexto cultural em que eles vivem: comunidades da zona sul da cidade de São Paulo, que têm um longo histórico de violência, inclusive praticada pelo Estado contra os habitantes que ali residem (não só nas ações da Polícia Militar, mas também pela construção de pontes sobre casas). Nesse sentido, podem ser



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

necessárias longas jornadas e sucessivos anos letivos de erros e acertos, tanto dos alunos como do professor, para produzir interações satisfatórias.

Não podemos discutir aqui a conveniência ou inconveniência do ensino de valores, atitudes e regras de convivência. Assinalamos apenas que não vemos oposição entre estes e as “produções culturais e intelectuais” humanas, nem concebemos de modo estanque os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. No processo de ensino-aprendizagem, eles podem se integrar e, na realidade, só fazem sentido quando integrados. Por exemplo, no sexto passo de sua análise, Picchioni (2010) detecta corretamente um efeito preocupante da configuração dos projetos de vida dos alunos; e embora não fosse um objetivo de sua pesquisa, notamos que nesse momento a prática de linguagem oral é completamente ignorada. Seria também justo reconhecer o eficaz modo como a professora conduziu seus alunos, a partir da assembleia, a interações com adultos por meio de entrevistas, em que estes falam sobre suas trajetórias de vida pessoal e profissional.

De nosso campo de estudos linguísticos, é forçoso dizer que a oralidade das assembleias, por si só, já é altamente positiva. Nesse aspecto, vemos que a assembleia não se reduz ao ensinamento de conteúdos atitudinais, mas produz situações e experiências que podem se desdobrar em diversas outras atividades. Entre estas atividades, a produção de textos, como entrevistas, diários etc., é uma perspectiva interessante.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos a prática das assembleias escolares, rastreamos suas origens, vimos seus diferentes tipos e conhecemos os autores que a embasam. Sua finalidade volta-se para a formação moral dos estudantes, na medida em que configura um ambiente em que todos podem falar e ouvir, tomando consciência de si e do grupo do qual fazem parte.

Também, revisamos os trabalhos que no Brasil afirmam ou infirmam a prática das assembleias. Abstraímos que, embora decorram naturalmente, ainda não houve uma reflexão sobre as possibilidades de produção escrita a partir das assembleias. Vimos que, em uma das experiências, o contexto de discussões rumou para a elaboração e realização de entrevistas, um gênero discursivo importante no trabalho com práticas de linguagem e interação social.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Entre diversas possibilidades, a pesquisa em andamento tem por objetivo a produção de diários reflexivos. No contexto das assembleias, a escrita pode vir a ser bastante significativa para os alunos.

### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **Assembléia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5ªed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p.261-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Em pdf, 600 p. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 4 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações - MCTIC. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

CONTER, C. da S. **A prática das assembleias de classe em uma escola da rede marista e sua relevância na concepção da educação integral**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional Gestão Educacional) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FREINET, C. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1973.

LAPLANE, A. L. F. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. (Coleção educação)

MANTOVANI, C. K. **A assembleia de classe como prática possibilitadora da vivência democrática**: uma experiência com alunos do Ensino Fundamental 2. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARCILIO, R. B. **A democratização das relações interpessoais na escola**: um estudo sobre as assembleias de classe. 2005. 164 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

PICCHIONI, M. S. Y. **À sombra do assembleísmo pedagógico: fazeres escolares democráticos e tecnologias do eu.** 2010. 114 p. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, SP, 2010.

PUIG, J. *et al.* **Democracia e participação escolar.** São Paulo: Moderna, 2000.

REICHMANN, C. L. **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se).** Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, I. N. **Assembleias docentes e praticas dialógicas: um estudo de caso.** 2006. 192p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2006.

VANNI, V. N. **As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I.** 2017. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

VOLOCHÍNOV, V. N.; (BAKHTIN). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Apres. Marina Yaguello; trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## TIRINHA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO PARA UMA PRODUÇÃO ESCRITA

Maria das Graças Martins de Macêdo (UFPB)  
gracamartinsport@gmail.com

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)  
marineumaoliveira@gmail.com

### Introdução

Compreendemos que a produção de textos na escola é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a competência comunicativa do sujeito e que, tanto na escola quanto fora dela, a comunicação é contínua. Esse entendimento nos desafia a encontrar soluções metodológicas que ressignifiquem o trabalho como texto, de forma interativa e produtiva, de modo que favoreça o desenvolvimento do aluno, no tocante às habilidades de leitura e de escrita.

Nesse sentido, apresentamos aqui o relato de um trabalho didático-pedagógico que tomou como base o processo da retextualização, a partir da transformação de uma modalidade textual escrita para outra, mantendo-se a essência do texto-base.

O estudo apresentado objetivou contribuir, por meio de uma proposta de retextualização do gênero tirinha para o gênero conto, para o desenvolvimento de competências e habilidades de escrita de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental. Para ancorar essa estratégia, buscamos, inicialmente, promover uma atividade de leitura de tirinhas da Mafalda<sup>5</sup>, respaldando-nos em Brasil (1998, p. 21,) quando afirmam que:

[...] a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita.

---

5 Personagem criada pelo cartunista argentino **Joaquín Salvador Lavado**, ou, simplesmente, **Quino**, para tirinhas de jornal. Essa menina, que encantou e até hoje encanta a todos por sua sagacidade, irreverência e outros predicados, e que neste ano completa 53 anos, chegou ao mundo sem estardalhaço — em três tímidas tiras publicadas no início de 1964, no suplemento humorístico Gregorio, da revista literária Leoplán.

Nessa mesma perspectiva, Passareli (2012, p. 54) afirma que “a leitura é um elemento constitutivo do processo de produção da escrita por fornecer matéria-prima para a produção escrita: ter sobre o que escrever. A leitura também contribui para a constituição dos modelos: ter como escrever”.

A autora nos mostra que elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela decodificação das ideias ou das informações, através dos sinais gráficos. Foi justamente isso que realizamos, uma vez que propomos a leitura de tirinhas, a fim de que esta subsidiasse a produção de outro gênero textual, o conto. Em concordância com Brasil (1998) e Passareli (2012), acreditamos que, ao trazer para a sala de aula a leitura de tirinhas da Mafalda, estamos propiciando uma motivação para a produção de um novo texto e, por conseguinte, mudança de gênero, cujo processo é denominado de retextualização<sup>6</sup>.

Para isso, respaldamo-nos em estudos de Dell’Isola (2007), quando a autora mostra que o processo natural de retextualizar é transformar uma modalidade textual em outra, mantendo o conteúdo original do gênero base. Nesse sentido, a retextualização envolve a intertextualidade e a interdiscursividade.

Diante do exposto, escolhemos trabalhar como processo de retextualização por compreender que esse contribui para desenvolvimento da escrita por meio da leitura de um texto-base para a produção de um novo texto, considerando que essa(re)leitura promove a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais, levando em consideração o contexto de produção e a função social de cada um desses gêneros.

Propusemo-nos a realizar este trabalho de retextualização de uma tirinha para um conto com uma turma de alunos de 7º ano, uma vez que esses alunos, por estarem ainda num processo de construção da leitura e da escrita, necessitam de atividades mais práticas que contribuam com sua aprendizagem efetiva.

Para tal, utilizamo-nos, a princípio, da leitura de tirinha, por entendemos que esse gênero, o qual se constitui como um texto curto e de caráter lúdico, implica um trabalho eficaz para as séries finais do Ensino Fundamental e, dessa forma, o ensino-aprendizagem flui, de forma eficiente e prazerosa. Além disso, Vergueiro (2007) assinala que, no texto em

---

<sup>6</sup> Conforme Dell’Isola (2007), trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra. Envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre os aspectos linguísticos, textuais e discursivos identificados no texto-base para, então, projetá-los em uma nova interação.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

quadrinhos, há um alto nível de informação, enriquecida pelos recursos verbais e não verbais, que conduzem o leitor a imaginar palavras e imagens. Ainda segundo o referido autor, além de existir um alto nível de informação nos quadrinhos, eles auxiliam no desenvolvimento do gosto pela leitura e enriquecem o vocabulário dos estudantes; e palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente.

Esses pressupostos nos fazem acreditar que uma proposta didático-pedagógica com leitura de tirinha incentivará os alunos para a produção de um novo texto, uma vez que, segundo Mendonça (2007), reconhecer e utilizar histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica parece ser fundamental, numa época em que a imagem e a palavra, cada vez mais, as associam para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos.

Além do objetivo geral que é contribuir, por meio de uma proposta de retextualização do gênero tirinha para o gênero conto, para o desenvolvimento de competências das habilidades de escrita dos alunos de 7º Ano do Ensino Fundamental, elencamos três objetivos específicos que nortearam a pesquisa ora apresentada. Foram eles: a) desenvolver nos alunos competências e habilidades necessárias para a produção de um conto, por meio do processo de retextualização de uma tirinha da Mafalda; b) Identificar o processo de retextualização evidenciado na passagem de uma tirinha para a escrita de um conto adotado pelos alunos; c) analisar se os alunos produziram um texto que se caracteriza como um conto.

### **Procedimentos metodológicos**

Este trabalho segue passos de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa de natureza intervencionista, na perspectiva de Thiollent (2011) e Engel (2000), e os dados foram gerados numa escola estadual de Ensino Fundamental, situada no bairro de Tambiá, na cidade de João Pessoa/PB.

A pesquisa foi estruturada nas seguintes etapas: uma roda de conversa, momento em que os alunos foram informados de que fariam parte da nossa pesquisa; atividade diagnóstica, por meio da apresentação e leitura do gênero textual tirinha; e uma atividade de escrita referente a uma das tirinhas apresentadas, com aplicação de aulas-oficina (de leitura, retextualização e reescrita).

Os sujeitos desta pesquisa são alunos matriculados em uma turma do 7º ano do Ensino



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Fundamental da referida unidade de ensino. Tomamos como população a totalidade de seus 19 alunos, sendo 09 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades entre 12 e 14 anos. São alfabetizados, contudo, apresentam um baixo nível de letramento, quando se trata de habilidades de leitura e de escrita mais complexas, dados constatados *in loco* pelo próprio professor, que, além de ser o autor desta pesquisa e sujeito participante, configura-se, também, como aquele que desenvolveu a intervenção pedagógica nessa turma. Dos 19 alunos, apenas 10 realizaram todas as atividades propostas nesta pesquisa, sendo esse o critério de inclusão.

### **Proposta de intervenção pedagógica**

Conforme já mencionado, nossa pesquisa foi estruturada obedecendo às seguintes etapas: *um questionário*, composto por três perguntas, a fim de iniciarmos uma roda de conversa, a partir das respostas obtidas na referida atividade. Durante essa conversa, foi possível observarmos que os alunos pesquisados não tinham uma noção clara do gênero textual a ser trabalhado: a tirinha. Entretanto, todos responderam sobre um tipo de leitura que gostavam de realizar em seu cotidiano. Nesse momento, eles foram informados de que fariam parte da nossa pesquisa. A seguir, aplicamos uma *atividade diagnóstica*, por meio da apresentação do gênero textual tirinha que culminou em uma produção escrita, com o registro da compreensão dos alunos pesquisados referente a uma das tirinhas apresentadas nessa oficina. Tal escrita nos deu base para elaborar um plano de ação que consistiu em *oficinas de estudo* sobre os gêneros textuais tirinha e conto e *uma atividade de retextualização* do gênero tirinha para o gênero conto. De posse da atividade de retextualização, ocorreu mais uma oficina para promover *a reescrita do texto retextualizado*. Em sua totalidade, todas as atividades propostas foram realizadas em cinco oficinas, perfazendo uma carga horária de 18 aulas, de 45 minutos, cada uma.

Fundamentamos nossa atividade de intervenção na proposta de retextualização de gêneros textuais escritos, apresentada por Dell'Isola (2007). Para a autora, a retextualização é vista como a refacção ou reescrita de um texto para outro, ou seja, implica um processo de mudança de uma modalidade textual para a outra. Nessa perspectiva, esse processo ocorre a



partir da leitura de um texto-base, ocasião em que o leitor deve ler, compreender e identificar as bases que possibilitam o reconhecimento do gênero do texto que leu.

Na sequência, deve ocorrer a produção escrita de um outro texto, sendo necessária a transformação da forma e da função do gênero para outro. É evidente que, para que isso ocorra, o aluno deverá reconhecer as características do gênero para o qual deverá ocorrer o processo de retextualização.

Apresentamos a seguir, a sequência de atividades da proposta de intervenção dessa pesquisa, as quais nomeamos como *oficinas*.

### **Oficina I**

Essa oficina teve como objetivo apresentar aos alunos o projeto didático-pedagógico que lhes seria proposto e a aplicação de um questionário composto por três perguntas, cujas respostas geraram uma roda de conversa. Essas atividades foram divididas em dois momentos.

No primeiro momento, explicamos aos sujeitos da pesquisa que eles participariam de um projeto que teria como foco uma proposta de escrita para alunos do Ensino Fundamental. Descrevemos, detalhadamente, a tarefa de produção escrita que eles deveriam realizar: produzir um conto a partir da leitura de uma tirinha de uma personagem chamada Mafalda. Combinamos que a produção final seria colocada em um *blog* e que, portanto, além de ser uma atividade escolar, eles teriam também outros leitores reais.

Feito isso, buscamos reforçar, junto aos alunos-sujeitos, a ideia de que todos nós produzimos textos nas diversas situações de interação, nas quais nos inserimos, diariamente, e que esses textos sempre apresentam diferenças, em relação estilo, composição e conteúdo temático.

Em um segundo momento, aplicamos um questionário, o qual se constituiu de uma atividade de apenas três perguntas, com a possibilidade de respostas curtas, visto que os alunos já haviam sido informados sobre nossa pesquisa.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **Oficina II**

Para essa oficina, que se constituiu em quatro aulas de 45 minutos cada uma, iniciamos o primeiro momento promovendo o contato dos alunos-sujeitos com o gênero textual tirinhas, visto que, na oficina I, por ocasião da roda de conversa, percebemos que esses alunos ainda que não tendo entendimento mais profundo acerca desse gênero textual, revelaram seus conhecimentos já construídos e deram-nos pistas para a continuidade do trabalho didático-pedagógico/intervenção a ser organizado.

No segundo momento dessa oficina, tendo em vista esse contato com o gênero textual tirinhas, pedimos que os alunos pegassem apenas uma tirinha e, a partir da observação dos elementos explícitos e implícitos, produzissem um texto, ou seja, um gênero qualquer, com elementos puramente verbais. Nessa perspectiva, advertimos a eles que observassem não apenas os balões de falas, mas ficassem atentos aos elementos visuais existentes na construção dessa tirinha. Deixamos no quadro da sala um modelo da tirinha de forma ampliada e cada aluno recebeu de volta uma cópia da mesma tirinha, impressa de forma colorida, a fim de que esses realizassem uma melhor leitura.

### **Oficina III**

A atividade proposta nessa oficina foi realizada em duas aulas de 45 minutos, cada. De posse das produções escritas realizadas na oficina II, pudemos observar as fragilidades apresentadas quanto à escrita nos textos dos alunos-sujeitos desta pesquisa.

Diante de nossas observações, sentimos a necessidade de intervir nessa escrita e assim, concordamos com Passareli (2012), quando a autora diz que trabalhar o ensino pela vereda de escrita exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e adaptar as estratégias efetivas de criação textual. E, com esse intento, elaboramos mais uma atividade de leitura, a partir de outra tirinha da Mafalda, para, posteriormente a essa leitura, pedirmos uma nova produção textual.

Após essa conversa, apresentamos a tirinha da Mafalda, conforme imagem a seguir:

**Figura 1:** Mafalda e o mundo doente



**Fonte:** Quino, 2008.

Essa tirinha foi ampliada de forma colorida e colada no quadro em sala de aula, para que os alunos pudessem observar melhor os enunciados apresentados em cada balão de fala e os referentes visuais que constituem esse texto.

Pensando na construção composicional, solicitamos que eles observassem essa tirinha, dando atenção especial à forma como ela se organiza e apontando quais as características relacionadas à estrutura. Os alunos, prontamente, apontaram os seguintes elementos: imagens, balões de falas, sinais de pontuação, a limitação do tamanho, somente com quatro quadrinhos.

E assim finalizamos essa oficina, acreditando que debater o tema com os alunos, oferecendo subsídio para que construam o próprio ponto de vista, é fundamental para que eles escrevam bem.

## Oficina IV

Iniciamos a oficina IV trazendo de volta a tirinha da Mafalda que foi lida na oficina III e cada um dos alunos-sujeitos recebeu novamente a mesma tirinha impressa em papel colorido. Nossa proposta para esse momento foi que os alunos-sujeitos retextualizassem essa tirinha na forma de um conto. O tempo de duração dessa etapa de investigação foi de quatro aulas de 45 minutos cada uma, totalizando 140 minutos.



## **Oficina V - Etapa da reescritura**

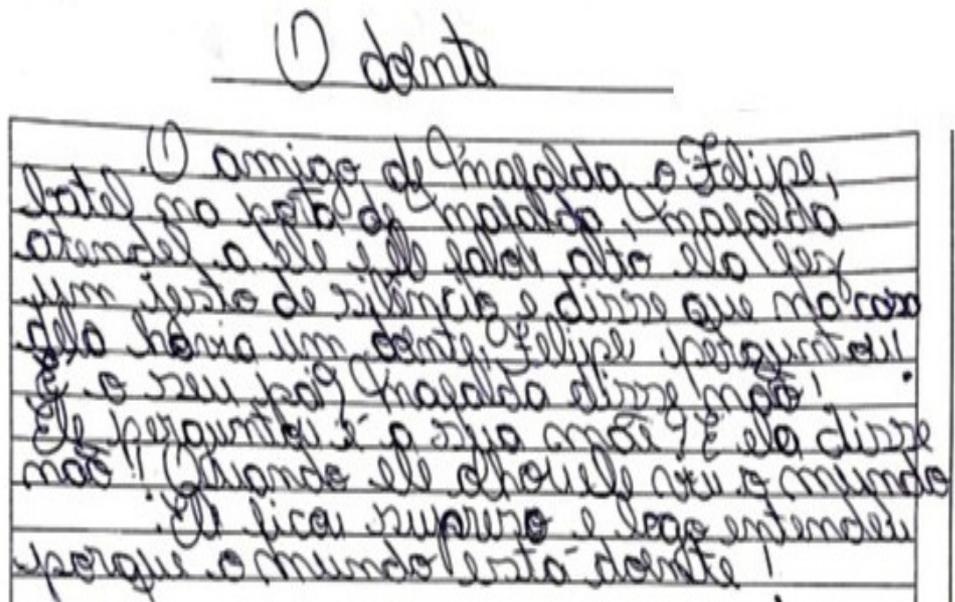
Para a oficina V, apresentamos aos alunos uma proposta de atividades, cujo plano de ação teve o foco na reescritura do texto, advindo do resultado da nossa proposta de retextualização aplicada na oficina IV. Promovemos essa atividade de reescrita configurada como parte do processo de produção textual, com vistas a aprimorar o texto escrito do aluno, sob a orientação da professora pesquisadora.

Para esse momento da reescritura, os alunos pesquisados receberam os textos que haviam sido retextualizados na oficina IV. Abaixo de cada texto produzido, continham observações em forma de bilhetes recomendando que os alunos fizessem uma releitura do conto advindo da retextualização da tirinha, relessem também a tirinha que serviu de texto base para a produção e averiguassem se, naquele conto produzido, eles mantiveram o conteúdo do texto original. Sugerimos também que os alunos recordassem as características principais de um conto e também observassem se, no texto que eles haviam retextualizado, era possível perceber as características do gênero produto da retextualização.

## **Sondagem final: resultados**

Considerando que nosso objetivo geral foi contribuir, por meio de uma proposta de retextualização do gênero tirinha para o gênero conto, para o desenvolvimento de habilidades para a competência da escrita e da leitura de alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, empenhamo-nos em fazer, à luz dos recortes teóricos que fundamentaram este estudo, uma análise comparativa entre as versões da retextualização da tirinha para um conto e a reescrita da retextualização produzida pelos sujeitos dessa pesquisa. Apresentamos, agora, a análise de uma produção de um dos alunos participantes deste estudo.

**Figura 2:** Retextualização



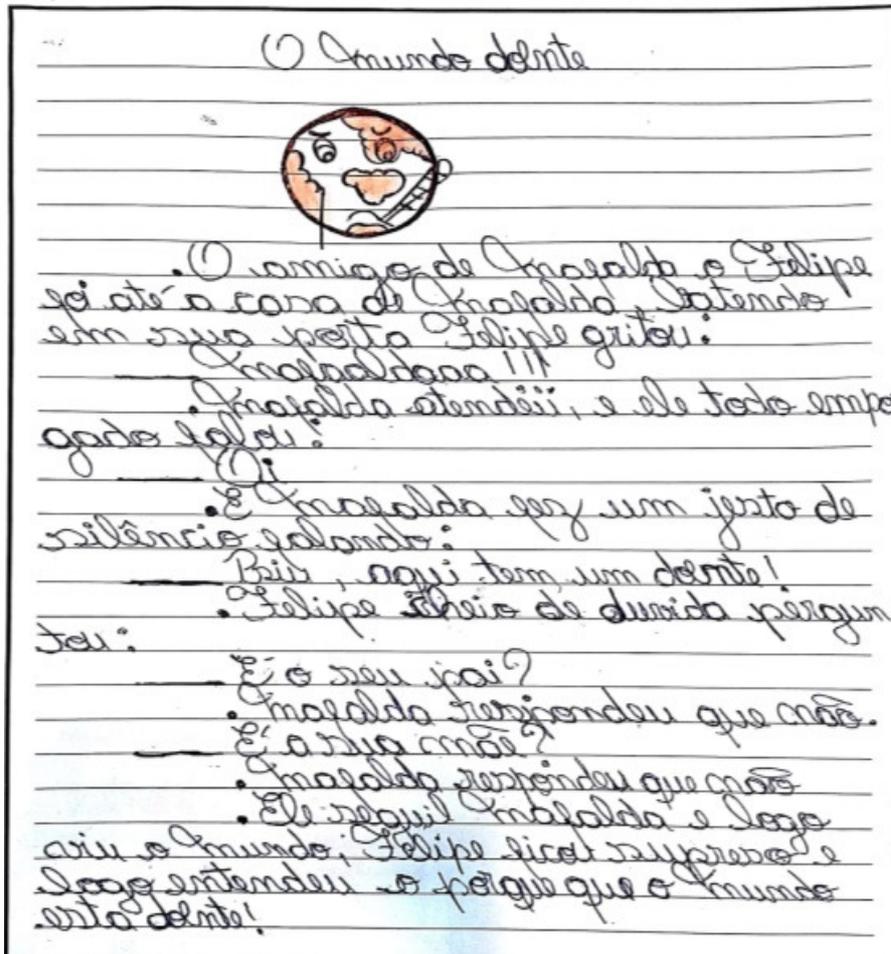
**Fonte:** Fonte primária, 2017.

Percebemos, por meio do quadro acima, que a retextualização feita por esse participante contemplou o conteúdo do texto de partida (tirinha), ou seja, o processo da retextualização ocorreu, uma vez que houve a compreensão da atividade solicitada. No que se refere à relação tipológica, observamos, ao transpor o conteúdo da tirinha na forma de um conto, que esse participante não consegue separar os turnos de falas adequadamente, verificando-se a inserção de apenas dois parágrafos. Ainda assim P5 emprega elementos que compõem uma narrativa curta, visto que apresenta dois personagens, uma situação inicial, representada pelo enunciado *o amigo de Mafalda o Felipe, batel na porta de Mafalda, Mafalda atendel a ele e ele falou alto ela fez um jesto de silêncio*; um conflito, que seria *Filipe fazer silêncio, pois há um doente em casa*; e um desfecho que se dá com a surpresa de Filipe ao ver e entender que o mundo é que está doente.

Esse texto possui um narrador-observador, não apresenta indicação das falas dos personagens e também não apresenta elementos circunstanciais de tempo, que são essenciais na construção do gênero conto.

Sobre o título, traz a referência ao doente. O P5 utiliza para essa construção uma substantivação adjetiva, a qual, numa primeira leitura, não diz muito sobre a ideia principal do texto, pois induz ao leitor a pensar em qualquer pessoa como o doente.

**Figura 3:** Reescrita do texto retextualizado



**Fonte:** Fonte primária, 2017.

Confrontando as produções desse participante, percebemos um significativo progresso no texto reescrito. Há uma reordenação nas estruturas discursivas e a inserção de alguns vocábulos novos, a exemplo desse enunciado no parágrafo 1: *O amigo de Mafalda o Felipe foi até a casa de Mafalda, batendo em sua porta Felipe gritou, que na versão inicial era: O amigo de Mafalda o Felipe, batel na porta de Mafalda.*

Vejamus que, nessa versão, o texto apresenta a paragrafação adequada correspondente à voz do narrador-observador e aos parágrafos com a representação do discurso direto, nas vozes dos personagens protagonistas, aspectos que contribuíram para um melhor encadeamento das ações.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Além do discurso direto e da pontuação que foi inserida, observamos como, no segundo parágrafo, através do enunciado *Mafaaldaaa!*, P2 representa, de forma expressiva, o momento em que Filipe chega eufórico à casa da amiga.

Há também a inserção de um vocábulo no título, agora, *O mundo doente*. Com a presença do adjetivo *doente* qualificando o substantivo mundo, o leitor é provocado a pensar acerca do conteúdo sobre o qual será discorrido no texto.

### **Considerações finais**

Durante o percurso desta intervenção, nosso foco esteve voltado para uma prática pedagógica que partiu de uma reflexão acerca das condições de ensino-aprendizagem direcionadas para uma leitura e escrita que despertassem a criticidade dos alunos e que promovessem a melhoria na qualidade de vida dos sujeitos pesquisados. Dessa forma, estamos cumprindo com o que regem os documentos oficiais da educação no Brasil, dentre esses, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que trouxeram a noção de gênero textual/discursivo para o primeiro plano das questões de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Nos textos retextualizados, foi possível verificar que, embora com dificuldades de escrita, os sujeitos desta pesquisa conseguiram cumprir a proposta que lhes foi solicitada, uma vez que transportaram o conteúdo do texto de origem para outro gênero. Observamos, através da análise do *corpus*, que as atividades advindas desse processo de retextualização contribuíram para ampliar as habilidades de escrita dos alunos pesquisados, pois, durante esse processo, eles conseguiram compreender o propósito comunicativo dos gêneros estudados, não só os aspectos linguísticos, mas os elementos que compõem um gênero: estilo, composição e conteúdo temático que os constituem, assim como conseguiram elaborar uma nova produção.

Ressaltamos que o trabalho realizou-se de modo bastante meticuloso, principalmente por ter sido desenvolvido com alunos de uma turma do Ensino Fundamental, em que ainda apresentam dificuldades linguísticas no tocante à sintaxe e à ortografia da língua. Essa última foi verificada, em demasia, na escrita dos alunos, durante a produção do gênero conto. Porém,



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

evidenciamos que, durante as análises das produções, tivemos o cuidado de nos ater mais aos aspectos conceituais acerca dos gêneros textuais estudados.

Tal análise serviu como balizadora dos resultados obtidos, os quais, podemos afirmar, que foram positivos, visto que as intervenções contribuíram para a competência de escrita dos alunos pesquisados.

### REFERÊNCIAS:

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Riode Janeiro: Lucerna, 2007.

ENGEL, G. I. (2000) **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a13.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

QUINO, J. S. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 104.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VERGUEIRO, W. (org.) **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na Educação**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.



I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS

**GT 03**  
**Pesquisas no eixo da oralidade**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM BREVE OLHAR SOBRE OS SABERES E DIZERES DOS PCN E DOS PARÂMETROS DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Maria Wildeny de Souza (UFCG)

mariawildeny@gmail.com

Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)

rosedeoliveira@yahoo.com.br

**Resumo:** Atualmente, o termo oralidade passou a ser empregado com mais frequência nos meios escolares, o que já era para ter acontecido há mais tempo, pois, a linguagem se dá primeiro pela fala que o aprendiz já traz consigo ao entrar na escola, e a fala, segundo Marcuschi (2010), está dentro da oralidade. Além disso, a comunicação do aprendiz se dá oralmente, no seu cotidiano, para, a partir daí, criar possibilidades através de gêneros orais, de vivenciar na escola práticas de letramento tendo em vista que esses gêneros permeiam quase todas as práticas sociais, porém, perdem espaço significativo para a escrita, que continua tendo maior destaque na escola. Diante do exposto, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) confirmam que, apenas recentemente, o termo oralidade passou a circular nos meios escolares, mas as práticas de oralidade ainda são tratadas como secundárias e de forma inadequada. Assim, por se tratar de uma pesquisa em andamento, o presente estudo tem como principal objetivo discutir o papel e o lugar dos gêneros orais em sala de aula à luz da abordagem discursiva. De natureza bibliográfica, qualitativa e descritiva, a investigação toma como fundamentação teórica os estudos de Dolz e Schneuwly (2012), de Marcuschi, (2010), de Bakhtin, (1997), dos PCN (1998), dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) etc. Os resultados apontaram para o fato de que é necessário analisar cuidadosamente experiências escolares em relação ao ensino da oralidade, a formalidade dos textos, as exposições orais, o material do docente, para construir práticas que possam subsidiá-los na perspectiva de trabalhar gêneros orais na sua formalidade, oferecendo um espaço para a interação de modo sistematizado e propiciando aos aprendizes o desenvolvimento das suas potencialidades que envolvem a utilização da língua em diferentes situações comunicativas.

**Palavras-chave:** Gêneros orais. Documentos Nacionais. Ensino Fundamental.

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho é resultado de reflexões acerca do ensino da oralidade nas escolas. A essência desse trabalho está no fato de que se faz necessário ressignificar a forma que a escola tem tratado o ensino da oralidade na perspectiva discursiva nas séries finais do Ensino



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Fundamental e qual o lugar ocupado pelos gêneros orais em sala de aula. Esse tema está sendo debatido por teóricos importantes, que procuram dar ênfase aos estudos, muito embora ainda sejam insuficientes as fontes de pesquisa o que se comprova na busca por teorias que fundamentem trabalhos dessa natureza.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) asseguram que apenas nos anos 1990 e 2000 o termo oralidade se fez mais presente nos meios escolares e acadêmicos, no entanto, não foi suficiente para ocupar um lugar de destaque como a leitura e a escrita. É importante considerar que o termo oralidade passou a ser empregado com mais frequência nos meios escolares dando nova visão as práticas de linguagem. Com esse avanço, as escolas, em um número significativo, procuram ser menos “conteudistas” e buscaram desenvolver as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar.

A partir desse entendimento, percebe-se que é muito comum a oralidade ser considerada secundária nas escolas. É notória a preocupação de alguns teóricos que produzem trabalhos importantes sobre os gêneros orais procurando mostrar que devem acontecer mudanças urgentes. Muito embora já se perceba a disposição de alguns docentes para trabalhar com gêneros orais, não há ainda uma orientação consistente em relação a esse trabalho. Comprova-se cada vez mais que as práticas pedagógicas nesse sentido continuam voltadas para apresentações orais de trabalhos com o uso do gênero *seminário* como se esse fosse apenas o gênero demandado nas práticas linguísticas orais.

Por entender que a leitura e a escrita sempre foram privilegiadas nas escolas brasileiras, o objetivo geral desse trabalho é discutir, então, o papel dos gêneros orais em turmas do Ensino Fundamental, além tecer considerações sobre o tema. Essa tarefa implica ampliar as discussões de forma relevante quanto às construções de práticas que possam subsidiar o docente na perspectiva do trabalho com os esses gêneros na sua formalidade para desenvolver no aprendiz a competência necessária para utilizar a língua nas diversas situações comunicativas. Assim, ela poderá contribuir para que as práticas com a língua portuguesa possam ser repensadas e que os docentes busquem ressignificar e (re)conhecimento dos gêneros orais em sala de aula como importante elemento da prática discursiva.



## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse trabalho, são usados como aporte teórico os estudos de Marcuschi (2010), Dolz e Schineuwly (2012), Bakhtin (1997) entre outros teóricos que versam sobre os gêneros orais, além de reconhecer as contribuições dos documentos oficiais como PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e Parâmetros para a Educação Básica do estado de Pernambuco (2012). Os estudos realizados acerca dos gêneros orais implicam um conhecimento mais significativo no que diz respeito às práticas orais e conseqüentemente a um embasamento teórico de grande relevância para a pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa em andamento, esta vem oferecendo relevantes referências em relação ao uso da oralidade na escola, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental, levando ao entendimento de que deve haver uma ressignificação das práticas pedagógicas no sentido de que seja trabalhada a formalidade dos gêneros orais.

Reafirmando a importância desses gêneros, são encontradas nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) uma diversidade de gêneros no âmbito da oralidade para serem trabalhados em Língua Portuguesa. O que se observa é que basicamente apenas em momentos de contação de narrativas lidas e ouvidas, recital de poemas e apresentações de trabalhos (com o nome de seminário) a oralidade é trabalhada.

Corroborando essa ideia sobre a forma de abordagem da oralidade na escola, os Parâmetros para a educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) destacam que:

O senso comum considera que praticar a oralidade na escola significa conversar livremente, fazer perguntas aos professores, trocar ideias em atividades em grupo, resolver exercícios oralmente ou ler um texto em voz alta para os colegas ouvirem. Nessas atividades, fica claro que o foco não é a fala, nem o aprendizado dos gêneros orais e das habilidades relacionadas a essa modalidade (p. 55).

Diante do exposto, fica claro que o espaço disponibilizado para o trabalho com os gêneros orais, quando existe, oferece um trabalho ineficiente, o que leva os aprendizes a chegarem ao Ensino Médio ou ao universo acadêmico, com dificuldade de se expressar publicamente. Na verdade, fica comprovado que, quando trabalhada, a oralidade não é considerada relevante para as práticas discursivas, o que se vê ao comprovar que a escrita é



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

primordial nas escolas e ainda é trabalhada dissociada do oral. Entendendo a valorização da escrita, Marcuschi (2008) afirma que:

É óbvio que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos de comunicação oral. A razão é bem simples pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simultaneamente (p. 53).

Diante do exposto, percebe-se que por considerar o ensino da escrita como missão primária, a escola muitas vezes deixa de trabalhar o oral e, quando o faz, é de maneira secundária o que, para o autor, não se justifica uma vez que ao desenvolver a escrita o falante e o ouvinte estão envolvidos. Para Antunes (2003), ainda se pode constatar:

Uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos [...] (p. 25).

Para a autora, deve haver um trabalho com os gêneros orais de modo sistematizado tendo em vista situações de comunicação de registros mais formais. O cidadão necessita ser consciente das situações do “falar em público” que significa muito mais que oralizar textos escritos. Vai além de expressar-se oralmente tendo em vista que há situações de interação social que pedem registros sistematizados da fala e, portanto, essa formalidade dos gêneros é ensinada na escola.

A pesquisa comprova ainda que há de fato uma superação do trabalho com a escrita em relação ao trabalho com a oralidade. Mostra também que a oralidade não é levada em consideração principalmente os registros mais formais que podem ser exigidos nas situações de comunicação. De forma alarmante, há um descaso em relação à oralidade. Isso acontece mesmo diante de um quadro teórico metodológico que busca valorizar a oralidade e a escrita como sendo parte de um contínuo, conforme defende Marcuschi (2010).

Por outro lado, alguns estados da federação já construíram seus próprios documentos com o intuito de fazer com que a escola reconheça a oralidade como importante forma de uso da língua exemplo de Pernambuco. O documento elaborado pelo estado oferece uma diversidade de gêneros orais e destaca como gêneros específicos da fala: debates, palestras,



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas e mesas-redondas. O referido documento foi criado considerando que algumas escolas ignoram os processos da construção oral desconsiderando que oralidade e escrita estão imbricados.

Enfatizando a ideia de trabalhar a oralidade na escola, outro documento oficial da educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), responsabiliza a escola pelo ensino da língua oral e, dessa forma, considera que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

Segundo o documento, ensinar a língua oral é possibilitar aos aprendizes o acesso a usos mais formais da linguagem para se ter domínio da palavra pública. Nota-se, portanto, que os documentos oficiais chamam a atenção das escolas para esse trabalho visando a construção do exercício da cidadania. Por isso, o estado de Pernambuco seguindo os PCN, construiu o seu próprio documento intitulado de Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco destacando os gêneros orais.

Para a valorização dos gêneros orais, o documento destaca um eixo específico denominado de *oralidade* valorizando o lugar dos gêneros orais em sala de aula. É notório que há uma preocupação significativa quanto ao ensino dos gêneros orais e o referido documento considera a oralidade, leitura e escrita dentro de um contínuo. O documento foi construído pela Secretaria de Educação do Estado (SEE-PE), com a participação de professores da rede estadual de ensino. No referido documento há uma exigência do trabalho das escolas com os gêneros orais. Assim sendo, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012) enfatizam que:

Ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem (p. 53).

Portanto, os gêneros orais devem ser o objeto de ensino do professor de Língua Portuguesa assim como a leitura e a escrita. Assim sendo, a escola é responsável pelo ensino formal da língua falada, e as práticas escolares devem estar voltadas para a sistematização de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

conhecimentos sobre a língua oral e sobre as relações entre fala e escrita. De acordo com os estudos realizados no documento, a variedade de gêneros oferecida favorece um ensino efetivo dos gêneros orais no que concerne à construção da competência comunicativa dos aprendizes. Porém, faltam ainda formações continuadas e documentos que ofereçam estratégias para trabalhar o tema.

Para tanto, o ensino da língua oral deve ser introduzido de maneira mais efetiva nas escolas desde os anos iniciais, para nos anos seguintes se consolidarem tais competências. É a escola o lugar onde os aprendizes desenvolvem competências comunicativas. Com as discussões, percebe-se que é necessário oferecer formações continuadas e outros subsídios nesse sentido para despertar nos docentes a necessidade de se trabalhar a oralidade tanto quanto a leitura e a escrita. Com um trabalho eficaz com os gêneros orais, nas séries finais do Ensino Fundamental, o aprendiz, ao chegar no Ensino Médio, certamente apresentará um desenvolvimento significativo no que concerne à competência comunicativa.

### **METODOLOGIA**

Neste contexto, a presente investigação trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e documental. Para tanto, são considerados os estudos de Prodanov e Freitas (2013), que definem pesquisa bibliográfica como aquela “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, etc [...]” (p. 54). Para os autores, o pesquisador tem todo o material necessário disponível para a realização da pesquisa através das fontes bibliográficas.

Ainda conforme os autores citados acima, quanto à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa porque “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas” (*op. cit.*, p. 70). E é documental, já que “baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (*op.cit.*,p.55).

É, portanto, da forma acima citada que a pesquisa se organiza e através da qual tecemos importantes reflexões em torno do trabalho com os gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa.



## ANÁLISE E DISCUSSÃO

Levando em consideração o arcabouço teórico acima mencionado, entendemos que a oralidade é sem dúvida uma prática interativa que leva o sujeito a construir situações de comunicação por meio de diversos gêneros. Esses gêneros devem ser trabalhados na escola que é considerada o lugar privilegiado para essa prática de forma sistematizada e formal. Para que isso aconteça, é necessário que a escola reconheça o seu papel nesse processo. Os documentos oficiais citam o papel da escola no trabalho com os gêneros orais já nos anos iniciais e teóricos renomados se debruçam sobre esses estudos para que os gêneros discursivos orais sejam valorizados e trabalhados efetivamente nas escolas.

Diante disso, sabe-se que a oralidade surgiu primeiro que a escrita, o que não a torna mais importante. Também não se justifica a falta de espaço para a oralidade nas escolas que há muito prioriza a escrita. É inquestionável o tratamento dado à escrita tendo em vista o número significativo de teóricos que oferece material sobre o tema, que é de tamanha relevância para o ensino. Assim sendo, cresce significativamente a quantidade de trabalhos desenvolvidos nesta área. No tocante aos trabalhos com gêneros orais, o número de teóricos que se dedica ao tema ainda está sendo ampliado e já é possível vislumbrar uma valorização significativa em relação ao tema, o que vem contribuir para um novo conceito do trabalho com os gêneros orais. Vale ressaltar que a oralidade apresenta a mesma dimensão da escrita e assim deve ser vista. Antunes (2003) entende que a língua é concebida como:

Prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores em torno de um sentido ou de uma intenção particular. Nessa dimensão a oralidade apresenta a mesma dimensão interacional que foi pretendida para a escrita e para a leitura (p. 99).

Nesse sentido, para que o trabalho com a oralidade ganhe uma outra dimensão se faz necessário reconhecer que leitura, escrita e oralidade têm suas características específicas, no entanto, não há oposições entre elas. Assim, não faz sentido trabalhar a oralidade da forma que é trabalhada hoje nas escolas mantendo a velha expressão “na fala tudo pode”. É urgente a necessidade de uma mudança dessas concepções ultrapassadas que colocam leitura e escrita em patamares diferentes assim determinados: inferior (oral) e superior (escrita). O surgimento



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

de teorias sobre esse tema, apesar de restritas, contribuem para a ideia de “dias melhores” para a oralidade nas escolas.

Os PCN conferem à escola a responsabilidade de ensinar os gêneros orais e asseguram que:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar [...] (BRASIL, 1998, p. 67).

Entende-se, com o exposto, que os gêneros textuais orais devem ser o objeto de trabalho do professor de Língua Portuguesa. Para facilitar tal entendimento, pode-se adotar para o ensino um eixo intitulado oralidade, assim como há os eixos de leitura e de escrita, conforme fazem os Parâmetros de Pernambuco. Assim sendo, as práticas escolares se voltam para a sistematização de conhecimentos sobre a língua oral mantendo as relações entre fala e escrita. Para tanto, é necessário que aprendizes conheçam, ouçam e produzam gêneros textuais orais, para que se adquiram a prática de preparar a própria fala, considerando as diversas situações discursivas.

Além dos seminários, a atividade mais comum na escola, os aprendizes podem realizar entrevistas, participar de debates, assistir e realizar palestras ou mesas-redondas, produzir um jornal falado com a leitura de notícias entre outros gêneros orais que circulam nas diferentes esferas da sociedade. Dessa forma o aprendiz pode se tornar cidadão apto a dialogar nas mais diversas situações de interação social. Vale ressaltar, no entanto, que o gênero oral seminário trabalhado hoje, na maioria das escolas, nada mais é do que apresentações orais de trabalhos de qualquer disciplina, sem uma sistematização definida ou nenhuma formalidade de modo que o trabalho com os gêneros orais é consolidado.

Os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco oferecem uma diversidade de gêneros orais: debate, palestra, entrevista, mesa-redonda, seminário, apresentações orais de trabalho, cordéis, piadas, quadrinhas, entre outros gêneros que podem ser trabalhados no sexto ano. O documento, porém, não oferece orientações metodológicas para o trabalho com esses gêneros permitindo que o professor trabalhe da forma que lhe for conveniente dando margem a um trabalho de forma aleatória, o que é uma lacuna, a nosso ver.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O referido documento é estruturado em cinco eixos divididos em Leitura, Escrita, Letramento Literário, Oralidade e Análise Linguística. Com esses eixos, o professor pode alinhar suas atividades a fim de realizar um trabalho diversificado e eficaz para a sua prática pedagógica. Para cada um desses eixos são direcionadas expectativas de aprendizagem que propiciam ao professor um planejamento mais eficaz, o que não vem ocorrendo no que diz respeito à oralidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Pernambuco para a Educação Básica (2012) ensinar oralidade significa:

Promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem. Significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e com a retextualização, bem como explicitar as relações entre as modalidades falada e escrita na perspectiva do contínuo (*op.cit.*, p. 53-54).

Conforme o documento, os gêneros orais devem ser trabalhados na sua formalidade através de atividades diversificadas associadas à escrita considerando que oralidade e escrita fazem parte de um contínuo, como afirma Marcuschi (2010). O documento cita ainda a retextualização como uma atividade que proporciona um trabalho diferenciado com a oralidade e coloca à disposição do professor diversos gêneros orais.

Diante da sugestão da atividade de retextualização convém destacar as ideias de Marcuschi (*op.cit.*), ao afirmar a existência de quatro possibilidades de retextualizar: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita comprovando assim quão ampla é a atividade de retextualizar. Para Marcuschi (*op.cit.*):

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (p.48).

Dessa forma, a retextualização está presente nas interações humanas cotidianamente quando um gênero é transformado em outro. É uma forma de transformar um gênero textual em outro para dizer o que foi dito. Por fazer parte das interações humanas, a retextualização poderá ser aplicada como atividade envolvendo os gêneros orais, de maneira que o aprendiz



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

produza textos a partir do texto base refinando assim as estratégias de retextualização e ampliando a relação oralidade e escrita.

Entende-se, portanto, que as escolas precisam valorizar a oralidade atentando para a diversidade de gêneros envolvidos de modo que o aprendiz vivencie essa prática reconhecendo a formalidade exigida. Vale salientar também que, por apresentar gêneros diversos, a oralidade oferece realizações informais que variam de acordo com os contextos e que são empregados cotidianamente, o que não a torna inferior à leitura e à escrita.

É compreensível que essa diversidade de gêneros apresentada pela oralidade favorece o trabalho com a retextualização considerando ser essa uma atividade promissora uma vez que, para realizá-la, é necessário se utilizar de muita leitura, escrita e oralidade englobando os mais diversos gêneros textuais nas mais diversas situações de comunicação.

Nesse sentido, o professor precisa se apropriar da oralidade imbricada à escrita e considerar esse desafio instigante além de reconhecer que para desenvolver a oralidade são produzidas uma série de gêneros escritos. Podem ser citados como exemplos anotações, resumos, rascunhos, sistematização da fala, para produzir textos orais, assim como uma série de diálogos orais são organizados para a realização de uma produção escrita. Ao reconhecer essa relação, um passo importante é dado em direção à valorização da oralidade de forma que seja considerada um instrumento de transformação sociointeracional.

Dessa forma é necessária uma atenção especial à oralidade por parte do professor que é o sujeito envolvido diretamente no processo de ensino para que os aprendizes vivenciem essa prática efetivamente. O professor deve ainda conscientizar-se de que sempre terá uma responsabilidade maior no que diz respeito a ampliação da capacidade discursiva dos aprendizes.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível inferir do exposto, e diante dos resultados oferecidos até aqui pela pesquisa, que é necessário analisar cuidadosamente experiências escolares em relação ao ensino da oralidade, a formalidade dos textos, as exposições orais, o material do docente, para construir práticas que possam subsidiá-los na perspectiva de trabalhar gêneros orais na sua formalidade, oferecendo um espaço para a interação de modo sistematizado e propiciando aos aprendizes o



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

desenvolvimento das suas potencialidade que envolvam a utilização da língua em diferentes situações comunicativas.

Nesse sentido, é importante, contudo, considerar a língua como prática social. Tal concepção vai ao encontro das ideias de Marcuschi (2010) de que fala e escrita são duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações. Outrossim, a competência comunicativa dos estudantes é uma parte importante do ensino-aprendizagem, e ampliar essa competência comunicativa é consenso no ensino de Língua Portuguesa, assim como ler e escrever são habilidades centrais nesse processo (TRAVAGLIA, 2000).

Em função disso, a oralidade deve ser vista com mais relevância nas aulas de Língua Portuguesa e se faz necessário construir e discutir os documentos que orientem o trabalho com a oralidade tendo em vista que há uma diversidade de gêneros orais para serem trabalhados.

Assim sendo, reforça-se a ideia de que uma proposta de retextualização, que na sua essência valoriza oralidade, escrita e leitura, oferece um leque de oportunidades para vivenciá-las de forma envolvente e motivadora já que escola e professores são verdadeiros instrumentos de interação social. Deve-se reconhecer, no entanto, a oralidade como uma fonte de gêneros a serem explorados.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (Tradução Paulo Bezerra). **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998

DOLZ, Joaquim e SHINEUWLY Bernard. (Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

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



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

PERNAMBUCO, **Parâmetros para a educação Básica do estado de Pernambuco.** Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## PRÁTICAS COM A ORALIDADE: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Martha Neiva Evangelista Duarte (UFCG)

marthaneiva@hotmail.com

Rose Maria Leite de Oliveira (UFCG)

rosedeoliveira@yahoo.com.br

**Resumo:** A escola, sendo por excelência a agência do letramento, deve fomentar espaços nos quais os alunos experienciem práticas sociais orais letradas, na mesma intensidade que trabalha com práticas de escrita. Em vista disso, o presente artigo visa analisar a abordagem que o livro didático traz quanto à modalidade oral e seus gêneros, considerando a importância dessa modalidade para o desenvolvimento integral do aluno. Dessa forma, o procedimento metodológico adotado foi uma pesquisa bibliográfica e documental, de caráter descritivista e interpretativista, estando embasada nos seguintes teóricos: Marcuschi (2008), Bortoni-Ricardo & Machado (2013), Schneuwly & Dolz (2010), como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A análise dos dados apontou para o fato de já ser uma realidade a exploração de alguns gêneros orais nos materiais de apoio didático, no entanto, ainda imperam as práticas em torno dos gêneros escritos. Assim, a pesquisa apresenta reflexões que convergem para a possibilidade de aulas de Língua Portuguesa que priorizem as formas de uso da língua em diversos contextos sociais, nas quais a oralidade e seus gêneros possam ser trabalhados na mesma proporção de significados, de modo que tais gêneros sejam caminhos para as práticas de letramento no âmbito escolar e para o favorecimento de diversas situações de interação.

**Palavras-chave:** Oralidade. Livro didático. Gêneros orais. Ensino.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de reflexões feitas durante o I Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras (SEMPLETRAS) - Formação do Professor de Língua Portuguesa em Época de Multiletramentos, realizado pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no Centro de Formação de Professores (CF), Campus Cajazeiras-PB, nos dias 22 e 23 de novembro de 2018, que acolheu pesquisas concluídas e em andamento de professores da educação básica, de diferentes municípios, ligados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

Partindo das inquietações oriundas da sala de aula de turmas do Ensino Fundamental, no âmbito das práticas com a oralidade e dos gêneros que a ela se associam, nós buscamos



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

analisar e discutir o espaço real das práticas orais em um material de apoio didático, a saber, o livro didático de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental da escola participante desta investigação.

Caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica e documental teve, assim, como objetivo analisar a abordagem que o livro didático traz quanto à modalidade oral e seus gêneros, considerando a sua importância para o desenvolvimento da competência comunicativa e cidadã do aluno em épocas de multiletramentos.

A escolha do tema vem ao encontro da importância do eixo de oralidade, como uma das modalidades da língua portuguesa, tão importante quanto a modalidade escrita, bem como dos seus gêneros discursivos orais, sabendo que a escola é o lugar por excelência para tais práticas, contribuindo assim com o desenvolvimento pessoal e social dos educandos.

### **PRÁTICAS ESCOLARES COM A ORALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES**

Sabemos que a escola, como agência do letramento, muitas vezes, vem deixando um pouco de lado o trabalho com a oralidade e seus gêneros, em virtude de toda uma sistematização que, para os professores, dá muito trabalho. Dessa forma, afirmam Schneuwly e Dolz (2010) que quando o professor ensina o oral é necessário desfazer a ideia errônea de que “a oralidade é o lugar do caos, da desorganização linguística”.

Diante disso, o trabalho com a oralidade nas escolas deve acontecer por meio das práticas sociais que são desenvolvidas pelos professores, permitindo, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, tornando o mesmo capaz de usar sua fala adequadamente, nas diversas situações de contextos sociais.

Segundo Bortoni-Ricardo (2013, p. 176):

A escola está muito voltada à aprendizagem da leitura e escrita e acaba não compreendendo a importância do trabalho com a oralidade. O foco maior da aprendizagem é dado na competência escritora, por ser uma modalidade de prestígio, em detrimento da modalidade oral que acaba se tornando bem menos prestigiada.

Sabemos que, historicamente, a escrita se constituiu como o objeto principal das práticas educativas, para fins de leitura, produção e análise linguística. Tal quadro vem sendo



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

modificado nos últimos anos, por meio dos estudos da oralidade, que acabou por ganhar espaço no ambiente escolar e se constituiu um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa.

É necessário trazer o eixo da oralidade para dentro da sala de aula, assim diz os Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados a fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Marcuschi (2008, p. 55) também fortalece nosso entendimento quando diz que é papel da escola “envolver o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia sempre oferece, mas que devem ser dominadas”.

Outros autores, como Schneuwly e Dolz (2010, p. 146), também entrelaçam importantes considerações sobre os gêneros orais formais da esfera pública e ainda dizem que “não se deve confundir a noção do oral formal com as prescrições normativas (fonética, morfológicas e gramaticais) que se exerceriam sobre um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetivas”. Segundo os autores, os gêneros orais foram tomados na perspectiva bakhtiniana, levando em conta seus três componentes, forma composicional, estilo e conteúdo temático, possibilitando, assim, a sistematização de conteúdos para os alunos, sem que seja preciso ignorar as situações comunicativas de usos.

Como já foi dito anteriormente, faz-se necessário que a escola tenha a preocupação em oferecer aos seus educandos a oportunidade de reflexão sobre os gêneros orais da esfera pública e, mediante a variedade de gêneros orais que circulam, é interessante escolher os que serão objetos de ensino. As possíveis escolhas de tais gêneros se dão pelo fato de que os alunos já dominam, naturalmente, as formas de comunicação oral presentes na esfera cotidiana.

Para isso, Schneuwly e Dolz (2010, p. 147) afirmam que o papel da escola é “levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Nesse caminho, os PCN afirmam que ensinar a língua oral:

[...] não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 68).

Assim, pelas reflexões desse importante documento norteador, o ensino da língua oral, ou melhor, o desenvolvimento de práticas que contemplam os mais diversos gêneros orais, é responsável por oferecer ao aprendiz oportunidades de atuação significativa em sociedade, já que tais gêneros são demandados em situações comunicativas diversas, sejam elas formais ou informais.

### **METODOLOGIA**

Metodologicamente essa é uma pesquisa descritiva, interpretativa, qualitativa e documental, e toma como aporte teórico os estudos de Marcuschi (2008, 2010), Schneuwly & Dolz (2010), Bortoni-Ricardo (2013), como também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

Para fins de lançarmos um olhar crítico e interpretativo sobre os dados desta pesquisa, analisamos o livro didático *Universos: Língua Portuguesa*, do 9º ano do Ensino Fundamental, das autoras Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz, do ano de 2015, utilizado na Rede Municipal de Acopiara-CE. Trata-se de obra coletiva desenvolvida e produzida pelas Edições SM, estando em sua 3ª edição e tem como editor responsável Andressa Munique Paiva.

As categorias de análise foram baseadas, primordialmente, nas abordagens de ensino voltadas ao trabalho com a oralidade, bem como as orientações dadas ao professor em cada capítulo no sentido de valorizar a modalidade oral da língua e implicar seus usos nas mais diversas práticas sociais cotidianas. Vejamos a seguir o que revelou o livro analisado.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### ABORDAGENS DA ORALIDADE NO LIVRO DIDÁTICO *UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA*

A obra em análise contém duzentos e cinquenta e três páginas, que são distribuídas em quatro unidades, e, a cada unidade, encontramos três capítulos. Os capítulos estão organizados da seguinte forma:

- Antes da leitura;
- Durante a leitura;
- Texto;
- Depois da leitura: - a reconstrução dos sentidos do texto; - a gramática na construção dos sentidos do texto; - avalie o que você aprendeu;
- Oficina de textos.

Ao final do livro, encontramos a seção *Atividades Integradas* que busca propor uma reflexão sobre estratégias usadas para resolver questões de leitura, seguida de outra, que é intitulada de *Projeto Anual de Leitura de Romance*, que objetiva conhecer o dia-a-dia de uma família que viveu no interior gaúcho, no século XVIII, que está dividido em três etapas. E, por fim, a seção *Mais Gramática*, como uma forma de aprofundar e consolidar os conhecimentos sobre os vários temas relacionados à língua.

Considerando o nosso objeto de análise, o livro traz como proposta de atividades com o eixo da oralidade, o trabalho com a escuta, compreensão, análise e produção. Traz também dois gêneros discursivos: discurso político-estudantil, situado no capítulo 1, e o discurso de formatura, no capítulo 8.

**Figura 1 – Atividade Durante a Leitura**

## → Durante a leitura

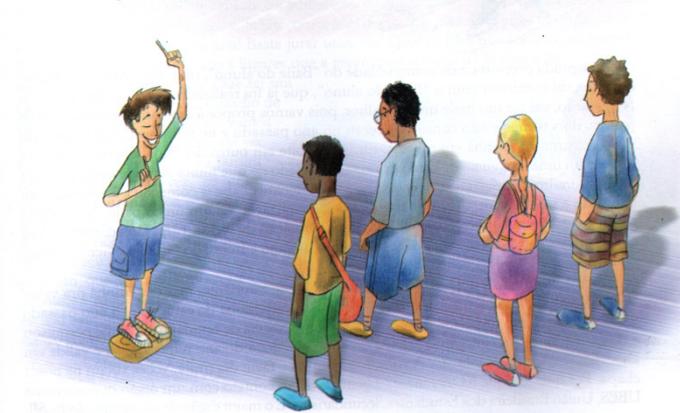
Você vai ler dois discursos estudantis e escolher aquele que lhe parece mais convincente. Em seguida, vai proferi-lo para a classe como se fosse você o candidato a presidente do grêmio estudantil. Você terá liberdade para fazer algumas modificações no texto escolhido, se achar interessante. Mas, antes de mais nada, é preciso decidir: Qual dos dois autores soube argumentar melhor?

### **Eu, presidente do grêmio estudantil**

Chegou a hora de demonstrar o seu talento de orador. Veja algumas dicas.

- Identifique, no discurso escolhido, os argumentos que você achou mais relevantes, mais fortes. Você pode dar mais ênfase a eles durante a leitura.
- Se achar conveniente, corte do texto passagens que, em sua opinião, são menos interessantes para o ouvinte.
- Reformule alguns argumentos, se achar necessário, acrescentando detalhes das propostas.
- Faça uma leitura expressiva do texto: assumo o tom do discurso, pois isso ajuda a dar credibilidade a quem fala.
- Use também, moderadamente, gestos e expressões faciais, que podem ser importantes instrumentos de persuasão.
- Capriche na entonação e na dicção. Isso ajuda muito a manter os ouvintes atentos.
- Levante-se ao fazer a leitura e, sempre que possível, tire os olhos do papel e observe os ouvintes, a fim de medir as reações: Você está agradando ou é necessário mudar de estratégia?

Se você não ficou satisfeito com o seu desempenho e acha que pode melhorar (e a gente sempre pode!), não se preocupe, porque, no final deste capítulo, você vai produzir o seu próprio discurso, etapa por etapa, e ganhar uma nova chance. O mundo da política dá voltas...



Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos: Língua Portuguesa – 9º ano; 3 ed. – São Paulo: Edições SM, 2015. p. 15.

Nesse bojo, existem outros momentos em que os educandos são levados a produzirem gêneros orais, como, por exemplo, na seção de projetos que prevê alguns debates, dramatização e júri simulado. Com isso, percebemos que os gêneros apresentados fazem parte de um trabalho sistematizado e que, segundo as autoras, é dado o mesmo grau de importância conferido aos gêneros escritos. Conforme veremos nos demais exemplos a seguir, o livro traz uma abordagem com as características dos gêneros orais, de acordo com sua organização interna, sua esfera de circulação, seu conteúdo e os recursos linguísticos mais usados.

O trabalho é feito por meio da leitura com os gêneros orais, seguindo os mesmos procedimentos para com os gêneros escritos; existem atividades antes da leitura, durante e depois da leitura. Observamos na seção *Antes da leitura*, na sua grande maioria, o retrato de uma obra de arte, ou então, tirinhas e ilustrações, seguido de perguntas sobre a obra, se for o caso, para que seja respondida oralmente pelos alunos. O professor é tomado como o mediador da atividade, para ativar os conhecimentos prévios do aluno, para que o mesmo possa responder às perguntas adequadamente. Nesse momento existe a possibilidade de um diálogo, como a troca de conhecimento entre professor e educando, como a busca de aquisição de novos conhecimentos.

**Figura 2 – Antes da leitura – Atividade Oral**

**➤ Antes da leitura**  
Observe as imagens e faça as atividades oralmente.




1. As imagens apresentam festividades que envolvem a figura do boi.
  - a) Você sabe que evento está retratado em cada imagem?
  - b) Qual é a participação do boi em cada evento?
  - c) Você já participou de algum desses eventos? O que pensa sobre eles?
2. A vaquejada é um evento que conta com a participação do boi. Neste capítulo, você vai ler uma reportagem sobre ela.
  - a) O que você sabe e pensa sobre a Vaquejada?
  - b) Você sabe dizer em que regiões ela é comum?

Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos: Língua Portuguesa – 9º ano; 3 ed. – São Paulo: Edições SM, 2015. p. 106.

A atividade prossegue com a apresentação de um texto e, em seguida, uma nova seção, intitulada de *Depois da leitura*, em que os estudantes devem dar continuidade ao processo de

compreensão do texto, por meio de respostas escritas que dizem respeito à caracterização do gênero, à compreensão global do que foi lido, bem como tomada de posição frente ao que foi lido e às observações dos recursos linguísticos mais importantes.

**Figura 3 – Depois da leitura – A reconstrução dos sentidos do texto**

➔ **Depois da leitura**  
Responda às atividades no caderno.

**A reconstrução dos sentidos do texto**

- Na coluna da esquerda da tabela, estão algumas palavras retiradas do texto e, na coluna da direita, a definição ou um sinônimo de cada palavra, porém fora de ordem. Relacione as duas colunas.  
☞ Volte ao texto e observe o contexto em que as palavras são utilizadas.

Palavras do texto	Definições ou sinônimos
solenemente (1º parágrafo)	pliedade
mareia (1º parágrafo)	de maneira majestosa, pomposa
clemência (4º parágrafo)	enche d'água
munhequeira (1º parágrafo da parte "Boné e camisa")	pulseira

- O texto localizado abaixo do título da reportagem é chamado de **linha fina** na linguagem jornalística. Releia-o.  
Mil e quinhentos competidores, R\$ 200 mil em prêmios e muitos *shows*. Na arena da Vaquejada de Serrinha, vaqueiros modernos de todo o País, que chegam a faturar até R\$ 50 mil por mês.  
Que aspecto sobre as Vaquejadas é realçado? Como você chegou a essa conclusão?
- Releia os cinco primeiros parágrafos do texto "Vaqueiros".  


Vaqueiro e esteira em ação na Vaquejada de Serrinha (PE). Fotografia de 2010.

- Qual é a função desses parágrafos na reportagem?
- O que a jornalista narra nos dois primeiros parágrafos? Com que objetivo?
- No terceiro parágrafo, por que a jornalista pede ao leitor que "imagine" uma série de coisas?
- No quarto parágrafo, de quem o "sol teve clemência" e o leitor "não precisa se apiedar"? Por quê?

- Além do título, a reportagem apresenta subtítulos. Qual é a função deles no texto?

Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos: Língua Portuguesa – 9º ano; 3 ed. – São Paulo: Edições SM, 2015. p. 113

Sendo assim, o livro propõe atividades de produção de gêneros orais que estão organizadas em sequências didáticas. Os passos são seguidos da mesma maneira como é explorada a produção escrita, com intuito de ensinar o educando a produzir gêneros orais.

A sequência didática apresentada encontra-se no capítulo 8, e nela os alunos devem produzir e apresentar em grupo um discurso de formatura, gênero que se encontra dentro do universo da escola, conforme vemos a seguir.



apresentação oral, no caso aqui o discurso de formatura, não é uma apresentação espontânea; ela exige organização e planejamento, e este aspecto é uma importante oportunidade de o professor esclarecer os limites entre o formal e o informal. A apresentação oral do trabalho percorre um longo caminho até o seu final.

Seguindo a análise, vemos que na preparação dos conteúdos leva o aluno à sua produção inicial que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero. Ela intenta a alimentação temática e da maneira de organização das informações em um plano textual, já que não se pode escrever um texto sem conhecer o conteúdo a ser tratado.

**Figura 6 – Preparação dos conteúdos**

**Preparação de conteúdos**

Desta vez, os conteúdos vão correr por conta da turma, mas vamos ajudar com algumas sugestões. Anote tudo o que você e seu grupo pensarem sobre os tópicos listados a seguir e sobre outros que considerem importantes.

1. Como vocês desejam saudar os presentes? Uma pitada de humor é permitida, mas sem deixar o respeito de lado.
2. Resgatem histórias engraçadas ou que emocionaram a turma ao longo dos anos de convivência; por exemplo, uma bronca geral recebida da diretora. (Neste momento, é de bom-tom dar razão à diretora, concordam?)
3. Considerem mudanças na turma e no corpo de professores. Desde o período em que a maior parte da turma está junta, entrou algum colega novo ou saiu alguém? Professores com quem a turma se identificava deixaram a escola? Entrou algum professor que passou a ser o “queridinho” de todos?



Fonte: PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. Universos: Língua Portuguesa – 9º ano; 3 ed. – São Paulo: Edições SM, 2015. p. 139.

Nessa etapa também as equipes são convidadas a elaborarem seus textos, considerando que o mesmo será lido na festa de formatura do final do Ensino Fundamental, um momento único na vida de cada aluno.

Dessa forma, a sequência didática em questão é desenvolvida pela metodologia preconizada por Schneuwly e Dolz (2010), por meio da produção do gênero que será feita juntamente com a realização de três módulos:

- Módulo I – A organização sintática do discurso – é o momento de retomada da primeira produção para uma avaliação do ponto de vista da sintaxe. Observar os modos de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

combinação e de articulação entre palavras, frases e parágrafos que são determinantes para a qualidade de um bom texto;

- Módulo II – O momento Uau!!! – É exatamente a busca daquele momento que o discurso de formatura emociona o público presente, seja por boas risadas ou por palavras que mexem com a emoção;

- Módulo III – Eleição do discurso e do orador – momento de escolha do melhor discurso de formatura da turma, bem como, escolha do melhor orador. É feita a escolha por meio de uma tabela onde existem critérios avaliativos do discurso como outra tabela para avaliação do orador.

Como se dá a decisão? O discurso e o orador que obtiver a maior soma de “sim”, serão as escolhas da turma. A produção final do gênero só acontecerá no final mesmo, quando acontecer a solenidade de formatura, marcada pela escola, mas sabendo que o discurso estará bem preparado e pronto para emocionar a todos.

Como podemos perceber, a obra consegue realizar um trabalho sistematizado com os gêneros orais, bem como as suas características, considerando sua organização interna, seu conteúdo, sua esfera de circulação e os recursos linguísticos mais frequentes em situações mais formais.

### **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após analisarmos o livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizado na Rede Municipal de Acopiara-CE, no que concerne ao uso da oralidade enquanto eixo do ensino de Língua Portuguesa, chegamos à conclusão, à luz do arcabouço teórico aqui defendido, de que ele traz uma abordagem significativa com o trabalho com a modalidade oral em sala de aula, destacando o que o professor deve realizar no cotidiano da escola.

As autoras propõem atividades que possibilitam a realização do trabalho com a oralidade, em situações de usos e contextos diversificados, tendo em vista que, com o passar do dia a dia, os discentes são convidados a interagir por meio do discurso oral em vários momentos. Os gêneros orais, apresentados na obra, são dois: discurso político e discurso de formatura, e têm como finalidade um trabalho sistemático que, segundo as autoras, é dado o mesmo tratamento conferido aos gêneros escritos.

Diante disso, e de acordo com a análise feita, apesar de o livro trazer uma abordagem significativa com alguns dos gêneros orais, as autoras poderiam trabalhar ao final de cada



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

encerramento de uma unidade, o trabalho com um gênero formal oral, principalmente aqueles que circulam na esfera pública e com os quais os alunos não estão familiarizados.

Apesar de o livro apresentar uma exploração profícua com os gêneros orais acima mencionados, o destaque para os gêneros escritos ainda superam as práticas com a língua no livro didático analisado, o que é uma falha, a nosso ver. Enquanto o livro traz dois gêneros orais a serem trabalhados, seis gêneros escritos são explorados no decorrer dos capítulos. Percebemos que a escrita ainda ocupa um lugar privilegiado no cotidiano da escola.

Por fim, a título de sugestão, as autoras poderiam incrementar o livro didático analisado com atividades lúdicas, como jogos voltados à produção de textos orais. A importância da ludicidade na sala de aula, por meio de jogos e brincadeiras, são subsídios eficazes na construção do conhecimento, não só na Educação Infantil, como também no Ensino Fundamental. Os jogos e brincadeiras sugeridos para a produção de textos orais não devem ser compreendidos apenas como um recurso pedagógico e que servem unicamente para sistematização do conhecimento, mas como uma ferramenta de acesso a práticas discursivas do cotidiano. Neste sentido, as atividades lúdicas podem ser trabalhadas no livro, com o foco na oralidade, pelo professor, como uma atitude essencial ao ser humano, mais precisamente ao aluno, já que possibilita a conquista da liberdade de expressão, do respeito à opinião do outro e do fazer a sua voz ser ouvida.

### REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

PEREIRA, Camila Sequetto; BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana. **Universos**: língua portuguesa. 9º ano – 3. Ed – São Paulo: Edições SM, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS

## **GT 04**

**Pesquisas no eixo da análise linguística**



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## A FONOLOGIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO

Jucineide Vilar de Melo (UEPB)

jucineidevmelo@hotmail.com

Leônidas José da Silva Júnior (UEPB)

leonidas.silvajr@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho foi baseado a partir da disciplina Fonologia, Variação e Ensino do Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Nosso objetivo foi verificar como a fonologia é tratada nos livros didáticos do Ensino Médio no que se refere à abordagem teórica e às atividades orais e escritas aplicadas na sala de aula (cf: Roberto, 2016; Zilles e Faraco, 2015; Bagno, 2007; Cristófaros-Silva, 2005; Cagliari, 1995; Callou e Leite, 1990 dentre outros). Tivemos como objetivos verificar como a fonologia é tratada nos livros didáticos (LDs) do Ensino Médio e qual a sua aplicação nas atividades orais e escritas propostas para o aluno. Como metodologia deste trabalho, selecionamos as coleções para o Ensino Médio *Português: trilhas e trama* e *Novas Palavras* que fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2018) presentes entre as escolhas de escolas públicas e analisamos como as atividades de fonologia são propostas, levando em conta a influência da oralidade na escrita dos alunos. Em nossos resultados, verificamos que as atividades se organizam em torno de questões que orientam o aluno a contar grafemas e fonemas no nível segmental sem considerar a prosódia da fala e seus processos fonológicos a partir da oralidade.

**Palavras-chave:** Fonologia. Livro didático. Ensino.

## INTRODUÇÃO

Nossos alunos do Ensino Médio já apresentam certa maturidade com relação à escrita, mesmo assim é bem frequente, nas suas produções textuais, encontrarmos muitos dos chamados desvios de escrita ou “erros” ortográficos. Parte desses desvios é bem comum, constante e está diretamente ligada à oralidade e precisamos ter um olhar mais atento para eles: observando se o aluno está escrevendo algumas palavras na perspectiva em que a escrita seria o espelho da fala. Nos primeiros anos de escolaridade, isso ocorre naturalmente, principalmente na fase de alfabetização em que a criança ainda está desenvolvendo a consciência fonológica.

A partir dessas observações, optamos em analisar como essas questões entre a fala e a escrita dentro de uma visão fonológica são abordadas nos livros didáticos de língua portuguesa, visto que esse é um material de uso diário em sala de aula, e também o principal material de consulta desses estudantes quando pensamos em escola pública, que vem a ser o



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

nosso contexto nesse trabalho. E é a partir dessa perspectiva que vamos refletir um pouco sobre como a fonologia é tratada nos livros didáticos de português e qual a relação entre escritas desviantes e a fonologia, ou seja, como esta pode nos esclarecer essas ocorrências diferenciadas na escrita.

Tivemos como objetivos verificar como a fonologia é tratada nos livros didáticos (LDs) do Ensino Médio e qual a sua aplicação nas atividades orais e escritas propostas para o aluno. Nossa pesquisa é qualitativa e quantitativa. Para este trabalho, selecionamos duas coleções de língua portuguesa que fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD - 2018) *Novas palavras* e a *Trilhas e tramas*, as duas para o ensino médio. Para observarmos essas questões atentamente, fomos buscar embasamento teórico em autores como Bagno (2007), Bisol (2014) Cagliari (2009), Roberto (2016), entre outros.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para este trabalho, quatro conceitos são importantes: de fonética, de fonologia, de processos fonológicos e de variedade linguística. É importante também esclarecer a relação entre essas áreas. Cagliari (2002, p. 17) nos traz uma definição bem simples sobre a fonética e a fonologia, ambas estudam os sons da língua com perspectivas diferentes. A fonética preocupa-se principalmente com a descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala enquanto a fonologia faz uma interpretação dos resultados apresentados pela fonética. Ainda segundo o autor, a fonética é descritiva e a fonologia é interpretativa. Assim, questões da oralidade inseridas na escrita são observadas a luz da fonologia que traz a descrição de diversos processos fonológicos frequentes no português brasileiro (PB). Estes constituem as regras que explicam as alterações sonoras que ocorrem nas formas básicas dos morfemas ao se realizarem foneticamente (CAGLIARI, 2002, p.17). Vale ressaltar aqui a interdependência entre a fonética e a fonologia. Os processos fonológicos são diversos, Callou e Leite (2015, p. 44) resumem os processos em três grupos: processos que acrescentam traços ou mudam a especificação dos traços; processos que inserem segmentos e processos que apagam segmentos.

Outro aspecto linguístico importante é a variedade linguística existente na PB e sua relação com a escrita. Essa presença da variedade linguística na escola é objeto de estudo da



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Sociolinguística educacional, que analisa a relação entre a língua e a sociedade em perspectivas diversas, seja numa visão histórica da língua, seja numa visão atual. Dessa forma, passamos a olhar a língua dentro do contexto social e numa perspectiva que a relacione à sala de aula, ou seja, com os falantes da língua que vem para a escola estudar a própria língua, mas que já trazem a sua.

Os alunos têm um repertório linguístico próprio definido por questões sociais diversas como o grau de escolaridade dos que fazem parte de seu ambiente familiar ou outros ambientes de letramento nos quais estão inseridos. Segundo Cyranka (2016, p.69), quando não há esse olhar pautado na sociolinguística por nós professores em nossas aulas de língua materna, o aluno passa a achar que não sabe português, pensam na língua como disciplina escolar difícil e inacessível para ele, principalmente quando observa a diferença entre a sua língua e aquela padronizada e valorizada no ambiente escolar.

Quando estabelecida com frequência a relação entre fala e escrita na sala de aula, a aprendizagem poderá se dar de maneira mais sólida, pois os alunos poderão comparar os processos pelos quais passam ao adquirirem a linguagem oral com os processos que passam na aprendizagem da escrita e, dessa forma, perceberão as semelhanças e as diferenças existentes entre esses dois códigos.

Bagno (2007, p.119), analisando a variação linguística nos livros didáticos, afirma que houve um grande progresso na qualidade dos livros didáticos a partir da instituição do PNLD na década de 90. No entanto, segundo o autor, quanto à variedade linguística ainda há muitos problemas. Um deles é a prática de os livros promoverem atividades de “passar para a norma culta”. Esse tipo de atividades é muito comum nos livros didáticos que traz intrínseca a ideia de que existe uma língua certa, norma culta oral e escrita, e uma errada, formada pelas variedades linguísticas, desconsiderando totalmente muitas questões sociais que envolvem a língua: quem são esses falantes ou escritores; onde vivem; qual a situação econômica ou a que grupos sociais pertencem.

Antes de partirmos para as observações que fizemos sobre os livros didáticos selecionados, fechamos essa breve retomada teórica com as palavras de Bisol (2014) que resume bem nossa perspectiva nesse trabalho: “Os falantes de uma língua, através de sons, veiculam significados – pensamentos, sentimentos, emoções – e interagem socialmente, sem dar-se conta de sua organização interna, do sistema que a constitui” (BISOL, 2014, p. 11).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

É evidente que não estamos defendendo aqui a ideia de que os alunos devem fazer profundos estudos teóricos sobre a língua, mas que a escola é um lugar ideal para estudar a língua de forma que preconceitos linguísticos sejam minimizados. O aluno precisa conhecer sua língua e sua diversidade e ter acesso à escrita que a situação social em que ele esteja inserido necessite.

### **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa é qualitativa e quantitativa; para tanto, selecionamos as coleções para o Ensino Médio *Português: trilhas e trama* e *Novas Palavras* atualizadas e que fazem parte do PNLD – 2018, presentes entre as escolhas de escolas públicas e analisamos como as atividades de fonologia são propostas, levando em conta a influência da oralidade na escrita dos alunos. Analisamos a parte teórica explicativa e as atividades para os alunos. Analisamos também o material de apoio teórico direcionado para o professor. Fizemos nossas leituras observando como a fonologia é tratada nos livros didáticos selecionados considerando a relação entre a fala e a escrita.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Resumimos a organização das coleções analisadas da seguinte forma:

- Na coleção *Trilhas e Tramas* o livro didático separa as unidades em *leitura, literatura e gramática*; há, no livro do primeiro ano, um capítulo específico intitulado “Fonemas, letras e acentuação gráfica”; a variedade linguística é abordada em um capítulo anterior.
- Na coleção *Novas palavras*, o livro didático separa as unidades em *leitura, literatura e gramática*; as questões de *fonética* e de *fonologia* não são abordadas de forma específica; o livro do primeiro ano traz alguns boxes denominados de *complementos teóricos* com explicações breves sobre ditongo, tritongo e hiato; a variedade linguística é abordada em dois capítulos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Observamos que as atividades se organizam em torno de questões que orientam o aluno a contar *letras e fonemas* de palavras já definidas pelo material didático sem considerar a oralidade e os processos fonológicos. Não há relações estabelecidas nos livros entre a escrita e a fonologia. A questão da variedade linguística se concentra basicamente nas questões históricas de nossa língua como a teoria sobre o processo de colonização e a origem da língua portuguesa. Conhecimentos importantes, no entanto, incompletos, pois não trazem questões da língua como atividade social.

Vejamos a questão proposta para os alunos presentes nos livros das coleções analisadas:

3. Quantas letras e quantos fonemas há em cada uma das palavras a seguir?

- |                |              |                 |
|----------------|--------------|-----------------|
| a) testemunhas | c) fixo      | e) transmissões |
| b) habitantes  | d) trabalhar | f) Cabul        |

4. Leia as definições:

**Ortoépia** ou **ortoepia** é a parte da gramática que trata da pronúncia adequada dos fonemas das palavras, de acordo com a norma-padrão da língua.

**Prosódia** é a parte da gramática que trata da acentuação adequada dos fonemas, de acordo com a norma-padrão da língua.

Agora, classifique os encontros vocálicos destas palavras, de acordo com a variedade oral padrão da língua:

- |             |         |
|-------------|---------|
| a) gratuito | b) ruim |
|-------------|---------|

*Trilhas e tramas* (p. 217)

O material teórico de apoio ao professor, que geralmente vem com uma parte dedicada às teorias que fundamentam a coleção, contemplam a variedade linguística, a oralidade e os processos fonológicos. No entanto, não percebemos relação satisfatória entre a teoria e a prática.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Na questão exposta, verificamos que o termo língua padrão está presente e não há referência à linguagem oral diferente desta. Consideramos as atividades limitadas e que não levam a reflexão sobre a língua, como sugere o próprio material de apoio anexado ao livro: “É preciso que o professor tenha sensibilidade e embasamento teórico para lidar com alunos que chegam ao Ensino Médio ainda com dúvidas e dificuldades em relação à escrita das palavras e à ortografia” (*Trilhas e tramas*, p. 366-367).

A outra coleção analisada não aborda questões relacionadas à *fonologia*. Há apenas uns *boxes* explicativos que resumem o que é ditongo, tritongo e hiato. São informações vagas e sem relação com as atividades propostas.

Os dois livros didáticos escolhidos são edições de 2018. Há quase uma década, Cagliari (2009, p.75) trouxe reflexões sobre a fonologia nos livros didáticos de português. Segundo o autor, o que se ensina de fonética nas escolas, nos livros didáticos, nas gramáticas é em geral desastroso e não há nenhum cuidado com as explicações. Isso se confirma ainda nos livros observados que apresentam atividades sem levar os alunos a refletir sobre as questões fonológicas da língua.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nosso objetivo foi verificar como a fonologia é tratada nos livros didáticos (LDs) do Ensino Médio e sua aplicação nas atividades orais e escritas em sala de aula. Nossa pesquisa foi qualitativa e quantitativa. Analisamos duas coleções do PNLD-2018.

Em nossas observações, verificamos que a fonologia ainda não é tratada de forma mais clara nessas edições. Verificamos que os livros analisados, nesse aspecto, ainda apresentam explicações também vagas e sem levar em consideração a oralidade em sala de aula, bem como o uso efetivo desse conhecimento pelo aluno.

Acreditamos que a sala de aula é um espaço de reflexão sobre a língua e a fonologia pode ser trabalhada de forma mais efetiva e associada diretamente à oralidade e à enorme variedade linguística que nosso idioma apresenta. Desvios de escrita dos alunos podem e devem ser analisados e não apenas destacados e corrigidos pelo professor sem que os alunos possam refletir e compreender que a língua escrita é diferente da língua oral, e que possam refletir também que essa diferença não é juízo de valor. Que os discentes compreendam que a



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

língua oral e a língua escrita são duas formas diferentes de comunicação humana cada uma com uma função social.

### REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na Língua É por Acaso por Uma Pedagogia da Variação Linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BISOL, Leda. (Org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 5 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Análise Fonológica: Introdução à Teoria e à Prática com Especial Destaque Para o Modelo Fonêmico**. Mercado das Letras: São Paulo, 2002. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. **Iniciação à fonética e à fonologia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zarah Ed. 2009.

CIRANKA, Lúcia. **Sociolinguística aplicada à educação**. In: MOLLICA, Cecília Maria & JUNIOR, Celso Ferrazeri (Orgs.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016. p. 167-176.

ROBERTO, Mikaella. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SILVA, Thais Cristóforo. **Fonética e Fonologia do Português: Roteiro de Estudos e Guia De Exercícios**. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

ZILLES, Ana Maria S. & FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da Variação Linguística. Língua, Diversidade e Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### A GRAMÁTICA NAS PRÁTICAS DA LINGUAGEM: UM OLHAR PARA AS CONJUNÇÕES NUMA PERSPECTIVA SEMÂNTICA

Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar (UFCG)

rivanildo\_fernandes@hotmail.com

Adilma Laurentino de Lima Marques (UFCG)

laurentino.adilma@gmail.com

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFCG)

maria\_vanice09@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo versa sobre o ensino da língua portuguesa, mais precisamente da análise linguística, recorrendo a teorias que tratam das relações entre os elementos subjacentes à comunicação humana, dentre eles, a língua enquanto entidade social, a linguagem como interação social, a gramática contextualizada, os sujeitos envolvidos nos processos de interação comunicativa e uma abordagem dos sentidos das conjunções na perspectiva da contextualização. Como aporte teórico embasamo-nos nos estudos de Antunes (2014), Bechara (2009), Carlos Franchi (2006), Egon Rangel (2003), Ferrarezi Jr. (2008), Geraldi (2012), Neves (2002, 2011), Sírio Possenti (2012), Travaglia (2009). O objetivo é fomentar as discussões em torno do ensino da gramática, apontando reflexões para o estudo da língua a partir da análise linguística. Para tanto, analisamos as abordagens de ensino da gramática no contexto da sala de aula a partir das propostas para os estudos das conjunções no LDLP Português: Linguagens - 8º ano, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, 9ª edição, 2015, confrontando as orientações desses autores com as teorias dos estudiosos supracitados. Nessa análise, consideram-se as concepções da construção de sentidos e significados e as relações estabelecidas entre ambos, problematizando as concepções de ensino da língua centradas em nomenclaturas gramaticais com as teorias que propõem os estudos epilinguísticos.

**Palavras-chave:** Língua materna. Ensino. Epilinguagem. Conectivos. Semântica.

#### INTRODUÇÃO

É perceptível a importância dada ao ensino da língua materna no currículo escolar, visto ser obrigatório conforme orientam os documentos oficiais que versam sobre o ensino da Língua Portuguesa. Contudo, percebe-se que as aulas de língua portuguesa têm se apresentado numa prática de estudos de regras gramaticais desprovidas de reflexão e, conseqüentemente, de sentido para os alunos. Logo, essa ausência de sentido, na prática de ensino, acaba transformando em tédio, para os alunos, aquilo que deveria ser as aulas mais interessantes da escola: o estudo da língua materna.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Com o objetivo de apresentar uma nova proposta para o estudo da língua materna, sobretudo dos aspectos semânticos das conjunções, que contribua para uma reflexão sobre a linguagem, este trabalho apresenta discussões teóricas com base nos postulados de Franchi (2006), Ferrarezi Junior (2008), Campos (2014), Antunes (2014), Geraldi (2012), Travaglia (2009), Neves (2002, 2011), Possenti (2012) entre outros.

As abordagens dos linguistas e gramáticos elencados nesse trabalho é o fio condutor que propõe uma reflexão acerca dos elementos linguísticos presentes nos diversos discursos e situações de interação comunicativa. E, tendo como base o viés teórico de cada estudioso supracitado, percebe-se que para que o ensino da língua materna seja produtivo é imprescindível que as instituições escolares deem a devida importância para a elaboração coletiva do currículo escolar, partindo da reflexão de todos acerca do que é pertinente para as práticas sociais de uso da língua. Esse é um trabalho cauteloso, que exige abertura para as questões que implicam na boa aprendizagem, pois precisam “quebrar” as barreiras das resistências tanto sistêmicas quanto individuais para que alcance resultados exitosos.

### **A GRAMÁTICA: CONCEPÇÕES E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA**

A concepção de gramática, de regras gramaticais, de “saber gramática” baseia-se em pressupostos definidos pelo uso da *gramática prescritiva* ou *normativa*, como a modalidade culta, vista como superior, e as modalidades coloquiais, vistas como vulgares porque pertencem ao uso das camadas mais humildes da sociedade. Essa ideia da norma culta como superior parte de um referencial: a prática dos bons escritores e dos que dominam essa língua. Assim, surge um padrão comparativo, considerando essa modalidade como a de maior prestígio social, em contraposição à linguagem popular. Para se desfazer essa visão negativa que se tem da língua, a escola precisa definir uma proposta pedagógica comprometida com a diversidade linguística de seus usuários.

Em se falando do ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar (ANTUNES, 2014, p. 16).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Dessa forma, aquilo que se ensina em sala de aula é programado pelas concepções que são alimentadas na prática docente. Logo, é imperativo um ensino embasado em teorias mais contextualizadas, mais comprometidas com as exigências da sociedade contemporânea.

O ensino da língua materna, em seus aspectos gramaticais, tem se apresentado em práticas engessadas de estudo de regras, numa perspectiva de ensino que tende para os estudos da metalinguagem, pautados na *gramática normativa*, sem considerar toda a dinâmica que a língua viva possui. Com essas práticas de ensino, o que poderia se transformar em momentos de reflexão sobre a língua acaba tornando-se rejeição em virtude das dificuldades que o aluno tem em compreender as nomenclaturas e o conjunto de regras gramaticais, pois:

[...] os tópicos gramaticais, muitas vezes, continuam sendo tratados separadamente, ou seja, de fato, o ensino de português tem acontecido em três eixos – leitura, gramática e produção. [...] a gramática – quase sempre [é] tratada do ponto de vista prescritivo e/ou formal – do texto, como se este não se organizasse também com base na gramática” (MENDONÇA, 2003, p. 113).

Embora a linguística tenha contribuído para as reflexões em torno dos estudos da língua, as aulas de língua materna têm priorizado os estudos das nomenclaturas gramaticais, em fragmentos de textos ou tópicos frasais, em detrimento da descrição da língua, a ser estudada a partir do texto, em sua dinamicidade e usos nas práticas de letramentos. Ainda que a *gramática tradicional* seja composta de regras, também possui um componente descritivo, que pode ser observado ao se analisar a estrutura das expressões da língua, por diferentes critérios categoriais, pois “ela constitui um sistema de noções, de descrições estruturais e de regras que permitem falar da língua’, descrevê-la, dizer como ela funciona no processo comunicativo e mostrar como é que se fala e escreve nessa língua (FRANCHI, 2006, p. 22).

A *gramática descritiva*, aparentemente mais neutra que a normativa, é, muitas vezes, ensinada nas escolas, desconsiderando os fatos da linguagem coloquial, como se ela não existisse como fatos linguísticos ocorridos na comunicação diária de seus alunos. Noutras circunstâncias, os critérios sociais de uso são introduzidos como pretexto para excluir todas as expressões que não correspondem ao uso da norma padrão, considerando-as como não gramaticais. Dessa forma:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

[...] embora a gramática descritiva não pressuponha necessariamente a manutenção dos mesmos preconceitos da gramática normativa, o que ocorre habitualmente na prática escolar é que ela os incorpora: a gramática descritiva se transforma em um instrumento para as prescrições da gramática normativa (FRANCHI, 2006, p. 23).

Essa tem sido, dentre outras práticas contemporâneas de ensino da gramática, a forma de abordá-la na sala de aula, pelos professores de língua materna. O que seria um exercício favorável ao estudo da língua, torna-se mais um empecilho para sua compreensão enquanto manifestações de fatos da língua. É imperativo considerar que todo falante possui uma *gramática internalizada*, seja de natureza biológica e psicológica, seja apreendida a partir de suas próprias experiências com o uso da língua. O ensino dos conteúdos gramaticais precisa refletir sobre o uso da língua e da linguagem. Logo:

[...] não pode ignorar o uso dos falantes, não pode contrariar a tendência à renovação da língua, nem a existência das variedades linguísticas, não tem o direito de desconsiderar o contexto em que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais (CAMPOS, 2014, p. 31).

A consideração da comunicação nas situações de uso real da língua é o caminho mais assertivo para que o aluno tome gosto pelo aprendizado dos conteúdos gramaticais já que estes terão sentidos porque fazem parte das práticas sociais de uso da língua em sua comunidade linguística.

### **O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: DA EPILINGUAGEM À METALINGUAGEM**

A preocupação de linguistas e pesquisadores com os estudos da língua materna trouxe à tona reflexões sobre o texto, explorando as diversas possibilidades de compreensão e atribuição de sentidos. A essa forma de uso da língua, cujo objeto de análise transcende os limites da frase e considera o contexto de uso do falante dá-se o nome de epilinguagem e encontra sustentação nos PCN:

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (BRASIL, 1998, p. 28).

A relevância dos estudos epilinguísticos para o ensino de línguas levou Possenti (2007, p. 92), a declarar que “aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas”. Daí pode-se depreender que saber uma língua não se restringe ao domínio de regras impostas pela gramática normativa, mas que vai além daquilo que se lê ou escreve.

O que muitas vezes acontece nas escolas é que se procura um aluno idealizado, que domine regras e normas prescritas pela *gramática normativa*, deixando à margem a linguagem própria do aluno. Quando estudadas as variedades linguísticas são tomadas como desvios e incorreções da norma de maior prestígio social, a “urbana”. Dessa forma, mesmo quando se trata das variedades linguísticas o ponto de referência é a norma culta.

Sendo assim, à escola cabe o papel de desfazer essa visão preconceituosa das variedades da língua, através de práticas que considerem as diferentes situações de comunicação associadas aos seus contextos, ou seja, a adequação das variedades à situação comunicativa, pois:

[...] não existe, simplesmente, uma variedade “certa”. Cada situação comunicação (ensaio científico, peça teatral, conversa de botequim, discurso de formatura, pedidos de informações na rua etc.) impõe uma variedade própria, que é a certa naquela situação (PERINI *apud* DIONÍSIO, 2003, p. 76-77).

Logo, o processo de ensino e aprendizagem torna-se efetivamente significativo quando se considera a língua como uma entidade social, nesse processo dinâmico em que se manifesta através das práticas de uso da linguagem como processo de interação social.

### UM NOVO OLHAR PARA OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS

A semântica tem se apresentado, historicamente, como a ciência que estuda o significado. Contudo não há um consenso em relação a esse significado, gerando concepções distintas de semântica. Uns teóricos tendem ao formalismo enquanto outros negam que o objeto de estudo da semântica seja o significado em si. Um conceito que se julga mais viável para esse entendimento é aquele que considera a semântica como “[...] a ciência que estuda as



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

manifestações linguísticas do significado” (FERRAREZI JR., 2008, p. 21). Nessa compreensão, significado e sentido são abordados de diferentes formas:

O significado é um objeto ainda desconhecido em sua totalidade, mas concebido como tendo natureza neurológica, um objeto do nível da cognição “pura”. [...] Por sua vez os sentidos [...] são as manifestações linguísticas do significado [...] (FERRAREZI JR., 2008, p. 22).

A construção do sentido do enunciado põe em evidência um olhar para o todo que é o texto. No entanto, para se chegar a esse todo, há um caminho a ser percorrido. Estabelecer relações entre suas partes, observando o papel que desempenham seus conectores entre essas partes, na composição textual, é um passo dado para a construção dos sentidos do texto, pois o conectivo é o elemento que une ou liga, estabelecendo a coesão e a coerência do texto, “sua pertinência, então, está em ser um elemento da construção do texto, da articulação entre as suas diferentes partes” (ANTUNES, 2014, p. 122). Essa autora adverte que “Seu estudo em fragmentos descontextualizados, decerto, só faz ofuscar essa sua função de textualização, noutras palavras, de sinalização das relações que uma parte do texto mantém com outra ou com outras.” (ANTUNES, 2014, p. 122).

Dentre as várias possibilidades que o leitor tem para essa tarefa, relacionar os articuladores da sequência lógico-discursiva entre as partes do texto ao contexto de sua produção e de recepção é uma estratégia bastante significativa para compreender o que o texto aborda em sua essência, pois os conectores sinalizam determinadas relações de sentido.

### **O LIVRO DIDÁTICO: UMA ANÁLISE DO ESTUDO DAS CONJUNÇÕES**

O ensino da língua materna no contexto escolar tem se pautado em práticas de conceituação, exemplificação e exercícios, constantes no livro LDLP. À luz das teorias elencadas no *corpus* deste trabalho, analisa-se a proposta apresentada no livro Português: linguagens, 8º ano, por seus autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado pela Editora Saraiva, 2015, analisando a concepção destes para os estudos linguísticos, isto é, se a abordagem foca os estudos epilinguísticos ou metalinguísticos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Muitos livros didáticos trazem exercícios estruturais, mas estes dificilmente constituem toda uma série de exercícios necessários ao trabalho com um fato da língua. Quase sempre, tem-se exercícios isolados sobre um fato da língua, que podem auxiliar na aprendizagem deste, mas não farão o que se propõe como objetivo desse tipo de atividade: automatizar o uso de recursos da língua (TRAVAGLIA, 2009, p. 121).

Com base nesses pressupostos, analisa-se, na sequência, como a proposta dos autores do livro *Português: linguagens* é apresentada para o estudo da conjunção.

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O volume em análise é estruturado em quatro unidades, organizadas por temas, os quais, de acordo com seus autores, são pautados nas sugestões dos PCN (1997). Cada unidade é composta de três capítulos e uma seção intitulada *Intervalo* com a sugestão de um projeto a ser planejado e executado pelo professor com a turma. Cada capítulo está dividido nas seguintes seções: *Estudo do texto*; *Produção de texto*; *Para escrever com expressividade*; *A língua em foco* e *Divirta-se*. Ressalte-se que alguns capítulos apresentam mais uma seção: *De olho na escrita*.

O livro aborda o estudo gramatical na seção *A língua em foco*, dividida nos seguintes tópicos: “Construindo o conceito” e “Conceituando” a categoria gramatical em estudo e exercícios dessa categoria com foco “na construção do texto” e “Semântica e discurso”. A análise das conjunções está distribuída em dois capítulos da última unidade, sendo abordadas as conjunções coordenativas no 1º capítulo e, as subordinativas, no 2º capítulo.

No capítulo I, o tópico *Construindo o conceito* traz a leitura de um poema, intitulado *Canção para um homem e um rio*.

A intenção dos autores para a construção desse conceito parte do texto, através de uma abordagem epilinguística; todavia, o poema não foi uma boa escolha porque não instiga a curiosidade do aluno, o que é visível no título.

A primeira questão traz como comando:

1. O eu lírico do poema é uma mulher, que fala de suas tentativas de escolha amorosa. Observe as três primeiras estrofes.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 215).

Esse comando já revela algo que poderia ser o ponto de partida para a construção de sentidos a partir do contexto social do texto e proporcionar uma reflexão dos alunos sobre a visão do eu lírico em relação ao ser amado. Contudo, nas perguntas dispostas após esse comando, percebe-se certo cuidado para uma abordagem dos sentidos a serem construídos.

- a) Qual é a razão da escolha que o eu lírico relata ter feito, em cada estrofe? De qualidades masculinas ela fala?
- b) O que leva o eu lírico a não ficar com nenhum dos três homens?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 215).

Essas perguntas instigam os alunos a identificarem o motivo de escolha e de “desistência” do eu lírico em relação à pessoa amada, o que já permite o levantamento de hipóteses (visão epilinguística) para perceber as palavras que estabelecem esses sentidos na construção do poema (visão metalinguística).

Na terceira questão, os autores apresentam uma sequência de três pares de orações extraídas da primeira estrofe do poema:

- I. era um homem sincero  
eu o levei ao rio entre junquinhos
- II. sincero não era  
era só homem
- III. era só homem  
deixei nos junquinhos a esperança

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 215).

A estratégia utilizada para introduzir o estudo das conjunções aqui foi a eliminação destas, no recorte do poema, para que os alunos as localizassem no texto, a partir da comparação ente ambos. Como se lê:

- a) Do modo como as orações estão apresentadas, não há palavras relacionando-as. Volte ao texto e identifique as palavras que ligam as orações.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 215).

Essa estratégia não é muito interessante porque acaba fragmentando o texto para fazer a sua análise linguística, o que poderia ser feito sinalizando essas palavras dentro do próprio texto. Contudo, apesar dessa fragmentação, na letra b, o estudo propõe, ainda que de maneira

associativa, uma reflexão sobre os efeitos de sentido dos elementos linguísticos, conforme observa-se:

- b) No texto, em qual par de orações a palavra que liga uma à outra:
- inicia uma oração que indica circunstância de causa?
  - Estabelece uma relação de oposição?
  - Estabelece uma relação de oposição?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 215).

Como essa atividade principia com a intenção de fazer o aluno perceber esses efeitos de sentido dos conectores das orações, percebemos que está, ainda que de forma tímida, abordando a epilinguagem. Na sequência dessa atividade, vem o tópico *Conceituando*, onde os autores apresentam o conceito de conjunção a partir de alguns exemplos, tendo como referência o texto, mas fazendo alguns ajustes no tópico frasal como “um homem e um rio passavam entre os junquinhos”. Assim define-se essa categoria gramatical:

Conjunção é a palavra ou expressão que relaciona duas orações ou dois termos de mesmo valor sintático.

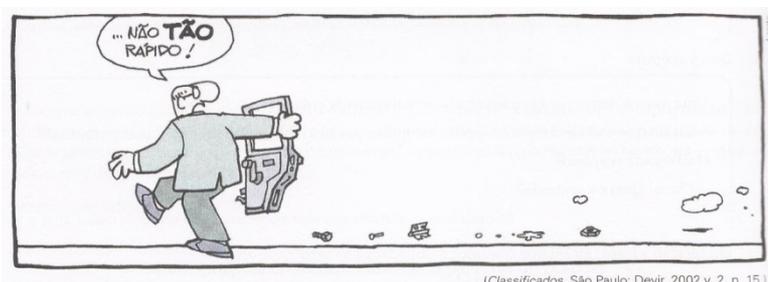
(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 216).

Como se pode perceber, esse conceito não contempla os contextos, limita-se ao valor semântico das conjunções, numa concepção puramente metalinguística.

Depois da conceituação, segue-se uma classificação das conjunções em coordenativas e subordinativas, através de exemplos, adotando o mesmo critério do exemplo anterior. Com isso, percebe-se que, embora intencionar uma abordagem partindo da epilinguística para a metalinguística, os autores acabam deixando de lado algo extremamente importante: a contextualização da gramática como propõem os estudos nessa perspectiva.

Logo em seguida, propõem seis questões sobre a classificação das conjunções. A primeira, a partir da leitura de um *cartum*, de Laerte.

**FIGURA 1: Classificação das conjunções**



(Classificados. São Paulo: Devir, 2002. v. 2, p. 15.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 218).

Este texto é usado para contextualizar a gramática no texto, instigando a imaginação do aluno para inserir a função e o sentido da conjunção no contexto. No entanto, essa abordagem tem caráter metalinguístico uma vez que não insere o sujeito no contexto social, apenas linguístico. Essa abordagem se repete nas questões subsequentes, analisando uma sequência de dois quadrinhos.

**FIGURA 2: As conjunções nas tirinhas**



(Disponível em: [http://tiras.hagar.blogspot.com/2006\\_05\\_01\\_archive.html](http://tiras.hagar.blogspot.com/2006_05_01_archive.html). Acesso em: 15/6/2014.)

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 219).

A questão a seguir utiliza o texto como pretexto para inserir a função metalinguística da linguagem, conforme observa-se.

2. Na segunda pergunta do primeiro balão da tira, há uma ideia de escolhas entre dois elementos.
  - a) A escolha a que refere a pergunta implica a exclusão de um dos elementos?
  - b) Na pergunta, qual é a palavra que dá a ideia de escolha? Como ela se classifica?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 219).

A resposta que o personagem Hagar ouve do seu interlocutor no primeiro quadrinho motiva a elaboração da questão 3:

3. Observe a resposta que a personagem Hagar ouve do seu interlocutor no 1º quadrinho.
- O interlocutor responde de modo direto à pergunta feita por Hagar?
  - A resposta do locutor exclui um dos elementos da escolha proposta por Hagar? Por quê?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 219).

Nesse caso, o que se esperava dessa proposta seria a relação dos sentidos das conjunções “e” e “mas” ao seu contexto linguístico e social, mas isso não acontece. Embora haja uma tentativa de contextualização como se observa na letra b), a pergunta não exige essa habilidade, apenas motiva a interpretação do texto, ou seja, uma habilidade de leitura dissociada da linguística.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 219).

No capítulo dois, dessa mesma unidade, aborda-se o estudo das conjunções subordinativas, tomando como referência o seguinte anúncio.

**FIGURA 3: Conjunções subordinativas**



(CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 240).

No enunciado principal, verifica-se que esse estudo está embasado na perspectiva puramente metalinguística; não faz nenhuma referência ao contexto e função social do texto:

O enunciado principal do anúncio apresenta mais de uma oração. [...]

- a) Qual dela é a principal? Qual é a subordinada?
- b) A oração subordinada exprime uma circunstância adverbial relacionada ao enunciado da oração principal. De que tipo é essa circunstância: de tempo, finalidade, causa ou condição?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 240).

Depois de uma breve explicação sobre as conjunções adverbiais e as integrantes, na página 241, apresenta-se um quadro com as conjunções subordinativas adverbiais, trazendo os tipos de conjunções, relações que estabelecem, principais conjunções e exemplos.

A partir do quadro, expõe-se uma sequência de seis questões, sendo as três primeiras relacionadas a este anúncio:

**FIGURA 4: Conjunção “SE”**



(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 242).

Nessa situação, a gramática está contextualizada aos aspectos linguísticos e sociais. A partir do enunciado principal “Se você tem um corpão, combina, se não tem desvia a atenção”, segue-se o comando das perguntas:

1. A palavra corpão, empregada no anúncio, é o aumentativo da palavra corpo.
  - a) Qual é o sentido dela no contexto?
2. O anúncio usa o humor como estratégia de aproximação com o consumidor.
  - b) Implicitamente o discurso publicitário faz uma avaliação apreciativa do tênis anunciado. Qual é essa avaliação?
3. A parte verbal do anúncio é constituída por dois períodos.
  - a) Qual conjunção inicia a primeira oração de cada período?
  - b) Qual é o sentido dessa conjunção?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 242).

Já a quarta questão aparece totalmente descontextualizadas, com frases soltas para que o aluno identifique o valor semântico das conjunções. Exemplificando:

- a) Sua cabeça está leve como o ar.
- b) À medida que a noite passa, o sono aumenta.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 242).

Conclui-se, dessa forma, a predominância do ensino da língua enfatizado nas abordagens da metalinguagem.

## PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO: DE “A CONJUNÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO” À “SEMÂNTICA E DISCURSO”

Nesses tópicos apresentados, como sugere o título, pressupõe-se que a proposta seja uma abordagem das conjunções numa perspectiva dos sentidos e usos da língua, considerando a importância da análise linguística na perspectiva da epilinguagem.

Para o estudo das conjunções coordenativas na seção “*A conjunção na construção do texto*”, propõe-se a leitura do seguinte anúncio:

**FIGURA 5: A conjunção na construção do texto**



(CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 220).

O sentido do texto é gerado contrapondo-se a imagem da galinha à da raposa, enfatizando a relação entre esses animais na tradição. A intenção é sugerir a identificação do

propósito comunicativo do texto que promove a Volkswagen. No texto verbal, “*Pode até encaixar perfeitamente, mas não dá para confiar*”, a conjunção *mas* é enfatizada nas três primeiras questões:

- 1) Na linguagem visual do anúncio são apresentados um recorte para encaixar e uma figura de um animal recortada.
  - a) Qual é o animal sugerido pelo formato do recorte para encaixe? E o animal que se vê na figura é recortado?
  - b) Tradicionalmente, que tipo de relação há entre os dois animais?
- 2) Na parte inferior do anúncio, há uma identificação do anunciante e o enunciado “*pode até encaixar perfeitamente, mas não dá para confiar*”. O que é anúncio promove? e qual é a sua finalidade?
- 3) A linguagem verbal do anúncio é compatível com a linguagem visual, uma vez que ambas estabelecem mesmo tipo de relação entre as ideias. em *pode até encaixar perfeitamente, mas não dá para confiar*:
  - a) Qual é a conjugação responsável pela essa relação?
  - b) Essa conjugação estabelece uma relação de que tipo: de adição de conclusão ou de oposição?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 220-221).

Aqui, os estudos linguísticos contemplam a análise linguística. No entanto, o texto é usado como pretexto para o estudo da gramática:

- 4) Entre as orações de cada período a seguir, pode ser estabelecida relação de alternância de adição, explicação ou conclusão. Identifique qual é a relação e indica conclusão responsável por ela.
  - a) encaixa perfeitamente; ☆ é confiável.
  - b) tenha confiança, ☆ encaixa perfeitamente.
  - c) não encaixa perfeitamente, ☆... dá para confiar.
  - d) ou encaixa perfeitamente, ☆ não é confiável.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 221).

Para “Semântica e discurso”, das conjunções coordenativas, propõe-se a leitura de mais um anúncio:

FIGURA 6: As conjunções “e” e “mas”



No começo da vida, você tem muito tempo livre e pouco dinheiro.

Depois, você começa a ter dinheiro, mas falta tempo livre.

Invista na sua aposentadoria e garanta um futuro com os dois.

SAIBA HOJE COMO VAI SER SUA APOSENTADORIA.  
Acesse o site, experimente o simulador da Icatu Seguros e descubra quanto você precisa economizar para ter uma aposentadoria feliz e um futuro ainda melhor. [www.minhaaposentadoria.com.br](http://www.minhaaposentadoria.com.br)

icatusseguros.com.br | Consulte seu corretor ou ligue para: 4002 0040 (capitais e regiões metropolitanas) ou 0800 285 3000 (demais localidades).  
SEGUROS DE VIDA . PREVIDÊNCIA . CAPITALIZAÇÃO . ADM. DE BENEFÍCIOS . ADM. DE RECURSOS

FIB  
FELICIDADE INTERNA BRUTA

Icatu  
SEGUROS

(Brasil Econômico, 21/5/2010.)

(CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 221).

Ao invés de principiar a leitura do texto pela imagem para relacionar a linguagem visual à verbal, faz-se o contrário. As duas primeiras questões abordam as conjunções *e* e *mas*, com seus respectivos valores semânticos, considerando seu contexto linguístico:

1. Observe os enunciados que aparecem na parte superior do anúncio.
  - a) Em qual delas a conjunção *e* liga termos e não orações?
  - b) Nesse enunciado, a conjunção *e* que une os termos normalmente tem o valor semântico de adição. Esse é o valor semântico dela no contexto? Justifique sua resposta.
2. no segundo e no terceiro enunciados, as conjunções ligam orações.
  - a) No segundo enunciado, a conjunção *mas* estabelece uma relação de oposição entre as orações. Que outras conjunções poderiam substituí-la, mantendo o mesmo sentido?
  - b) Identifique a conjunção presente no terceiro enunciado e indique a relação que ela estabelece entre as orações.
3. O anúncio divulga um serviço de previdência privada [...]
  - a) Que relação os três enunciados estabelecem entre si e entre o tipo de serviço oferecido?
  - b) Que relação há entre os enunciados e as imagens?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 222).

Na quarta questão, desse tópico em estudo, numa perspectiva puramente metalinguística, sem fazer nenhuma referência ao texto, aborda-se a conjunções e com outros valores semânticos, em frases soltas e descontextualizadas:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

4. Indique, entre as frases a seguir, aquela em que a conjunção coordenativa e:

- Tem valor adversativo;
- Tem valor conclusivo;
- Indica finalidade;
- Introduz uma explicação enfática.
  - a) Disseram estar famintos e não comeram quase nada.
  - b) Luciana saiu de casa bem cedo e já deve estar chegando ao interior.
  - c) Pensou em comprar flores e dá-las de presente para a mãe.
  - d) O garoto disse: “Não vou dar banho no cachorro hoje.” “E eu, nunca”, respondeu a irmã.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 222).

A proposta que se apresenta para “*Semântica e discurso*”, das conjunções subordinativas, começa com uma exposição de frases descontextualizadas focadas nos valores semânticos da conjunção subordinativa adverbial “que”:

¶. A conjunção **que** pode assumir vários valores, dependendo da relação que estabelece entre as orações. Indique, entre as frases a seguir, aquela na qual a palavra **que**:

- Tem valor aditivo;
- Estabelece comparação;
- Introduz uma explicação;
- Indica uma consequência.
  - a) A raposa é mais esperta que o leão.
  - b) Ele fala que fala, mas ninguém entende nada.
  - c) Corra, que o cachorro é bravo.
  - d) Cantaram tão alto, que toda vizinhança despertou.

(CEREJA & MAGALHÃES, 2015, p. 243).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto instituição responsável pela veiculação do conhecimento sistematizado, mesmo depois de tantas discussões que vêm sendo disseminadas nas universidades, continua priorizando a norma culta como a “correta” em detrimento das variedades linguísticas, tidas como “erradas”, desprestigiadas e, por essa visão, deixadas de lado. Necessariamente, a escola precisa comprometer-se com a inserção do aluno nesse universo de possibilidades de realização da interação verbal, para que este possa ampliar seus conhecimentos acerca da língua que utiliza para interagir em diferentes situações cotidianas.

As propostas da maioria dos livros didáticos para o estudo da língua utilizam os textos apenas como pretexto para inserir regras gramaticais, desprovidas de reais sentidos para os usuários dessa língua. São atividades que partem, por exemplo, da leitura de um poema, de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

uma tirinha, de um anúncio etc. para identificar e classificar as palavras, sem considerar as relações que estas estabelecem com seus contextos linguístico e sociocultural.

Os autores do livro analisado apropriam-se de uma diversidade de gêneros, transitando entre as múltiplas linguagens, no entanto, mesclam sua proposta de ensino para a língua, oscilando entre os estudos epilinguísticos e os estudos metalinguísticos, ora contextualizando, ora fragmentado os elementos constitutivos da linguagem.

Para que o trabalho do professor que utiliza esse livro surta efeito, o professor precisa selecionar as questões a serem estudadas, acrescentando outros recursos e implementando novas propostas de atividades, pois o aprendizado da língua materna deve ser galgado em contato com fatos linguísticos, sobretudo em textos que signifiquem para o aluno.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Poesia Completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Coleção Nova Aguilar, 2007, v. único.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: Seleção Variada e Atual. In: **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.), 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Lucena, 2003, p.35-47.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Elísia Paixão de. **Por um novo ensino de gramática**: orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.

CELSO, FERRAZERI Junior. **Semântica para a educação básica**. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

CEREJA, William & MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Variedades Linguísticas: Avanços e Entraves. In: **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.), 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Lucena, 2003, p.75-101.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo gramática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p.59-79.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 17. ed. Campinas: Mercado de letras – Associação de leitura do Brasil, 2007.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de Português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 32-38.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. DIONÍSIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.), 2. ed. Rio de Janeiro, Editora Lucena, 2003, p.13-20.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interpretação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### AS PREPOSIÇÕES NA GRAMÁTICA PRESCRITIVA E NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA – ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA EPILINGUAGEM

Tânia Amâncio Ferreira Fernandes (UFCG)

taniaamanciof@hotmail.com

Tereza Cristina Gonçalves Silva (UFCG)

tcrisalegrias@yahoo.com.br

Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa (UFCG)

mariavanice09@hotmail.com

**Resumo:** As categorias gramaticais têm sido objeto de análise de muitos estudiosos da linguagem. Entender como são abordadas tais categorias no livro didático é eixo de discussão que promove um olhar mais atento no que se refere ao ensino de língua materna na sala de aula. As preposições, por exemplo, podem imprimir uma carga semântica, muitas vezes, não explorada tanto nos livros didáticos como nas gramáticas tradicionais. Logo, faz-se imperativa uma abordagem acerca do estudo das preposições proposto na Gramática tradicional do Português “Aprender e praticar gramática” do autor Mauro Ferreira (2014), para o Ensino Regular e no livro didático da EJA – Médio, Linguagens e Culturas, da autora Neide Aparecida de Almeida (2013). Este artigo tem como objetivo analisar e comparar as concepções acerca das preposições na Gramática Prescritiva/Normativa e no livro didático trabalhado na modalidade EJA – Médio. Mais especificamente, pretende-se investigar a forma como as preposições são expostas e explicadas e em que perspectiva(s) essas categorias são abordadas: na metalinguística ou na epilinguística. Desse modo, esse estudo tem cunho qualitativo e interpretativista e utilizará o método comparativo. A revisão de literatura está ancorada nas teorias de Possenti (1999), Travaglia (2001), Ferreira (2013), Almeida (2014) entre outros. Logo, a partir da análise e comparação dos dados, foi observada a pouca exploração do referido conteúdo no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos e, ainda, constataram-se discrepâncias quando da descrição nos livros analisados. Portanto, esta pesquisa revela que a forma como o conteúdo das preposições é tratado ainda tem fortes raízes metalinguísticas, embora, de maneira muito limitada, também apresente os sentidos possíveis que as preposições podem transmitir, evidenciando uma perspectiva de estudo epilinguístico.

**Palavras-chave:** Preposição. Gramática. Livro didático da EJA. Epilinguagem. Metalinguagem.

## INTRODUÇÃO

Neste estudo, tratamos de uma das categorias gramaticais: as preposições. O objetivo é identificar como elas são abordadas em uma gramática prescritiva e no Livro didático da EJA. Inicialmente, nós revisitamos algumas concepções de gramática, segundo os postulados de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Antunes (2002). Além deste, outros autores, a exemplo de Possenti (1999) e Travaglia (2001), e, ainda, os PCN e a BNCC são bases para as discussões teóricas sobre gramática.

Em seguida, traçamos uma análise das concepções sobre as preposições presentes na Gramática Prescritiva ou Normativa<sup>7</sup> e no livro didático<sup>8</sup> trabalhado na modalidade EJA – Médio. Logo, o eixo de discussão mais específico são as abordagens apresentadas em ambos os materiais didáticos no que se refere ao ensino das preposições.

Dessa forma, empreendemos a elaboração de uma comparação para averiguar a forma de exposição do conteúdo relacionado às preposições, apresentada na gramática e no livro didático, para, então, analisar e discutir a visão de cada autor: se apresenta um estudo das preposições na perspectiva metalinguística ou na epilinguística.

### AS GRAMÁTICAS DA LÍNGUA PORTUGUESA

A gramática faz parte do nosso dia a dia enquanto falantes de uma língua munidos da capacidade de comunicação, pois, ao falar, escrever ou ler estamos utilizando um código verbal pré-estabelecido que, apesar de ter variações no tempo, na história, classe social, lugar, idade etc., segue certos padrões de formalidade e de informalidade, de acordo com o contexto relacionado ao momento da comunicação.

Nesse sentido, Antunes traz a seguinte reflexão:

A atividade verbal, na sua dupla modalidade de fala e escrita, implica necessariamente o saber gramatical. Ou seja, toda atividade se realiza a partir de padrões estabelecidos por uma gramática, mesmo que os usuários da língua, por acaso, não tenham conhecimento explícito das regras que utilizam (2002, p. 129).

A gramática tem como função organizar a língua e fornecer padrões de escrita e de fala para os falantes da língua, além de fornecer os significados das palavras e de termos que são utilizados, sendo, no entanto, algo estático e engessado.

Segundo Bechara (2011), sendo a linguagem um código de comunicação entre os

---

7 FERREIRA, Mauro. Aprender e praticar gramática. São Paulo: FTD. 2014.

8 Linguagens e culturas: linguagem e códigos: ensino médio: educação de jovens e adultos / Neide Aparecida de Almeida ... [et al.]. - 1. ed. - São Paulo: Global, 2013.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

homens, é natural que as unidades linguísticas tenham, além de sua expressão material (suas formas), seu significado, isto é, seu conteúdo.

Os estudos gramaticais advêm dos gregos antigos e, desde então, utilizamos a gramática para falar, para escrever, para estudar a língua e compará-la a outras línguas. Hoje, ela ainda faz parte do nosso currículo escolar, como um dos componentes da nossa Língua Portuguesa, ao lado dos estudos de Literatura e de Redação. Por isso, segundo Possenti (1999, p.17), o estudo da gramática é “um divisor de águas entre as diversas posições em relação ao ensino de língua na escola”.

De acordo com os PCN (1999), a gramática deve ser ensinada de forma contextualizada com as práticas da língua, e não apenas teoricamente. Além disso, não se deve, portanto, pegar apenas a gramática tradicional como referência, pois essa apenas descreve e dá nomes às classes gramaticais, não objetiva, por outro lado, em identificar as necessidades dos alunos, os aspectos que precisam ser trabalhados, de forma temática e por meio das atividades de sala de aula. Há, inclusive, críticas em relação à forma como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC contempla os conteúdos gramaticais, pois o documento não traz, de forma sistematizada e nem clara, o ensino desses conteúdos.

No livro “Por que (não) ensinar gramática na escola”, Possenti (1999) apresenta três definições de gramática. A gramática vista como um conjunto de regras é dividida em: gramática normativa, descritiva e internalizada.

A gramática normativa é a gramática que traz as regras da língua portuguesa na sua forma “cultura de prestígio”. Esta, por sua vez, é considerada a forma de falar de nível mais elevado socialmente, um modelo a ser seguido, pois não admite outras maneiras de falar. Como Possenti (1999) afirma, a gramática normativa é um conjunto de regras para aqueles que desejam falar e escrever de forma correta, como a regra em que o verbo deve concordar com o sujeito. Já Travaglia (2001) defende que a gramática é um manual com regras de como usar a língua e como seguir as regras para se expressar de acordo com o contexto. Por isso, saber as regras e saber utilizar a gramática é o que diferencia identificar se uma pessoa sabe ou não gramática.

E em relação à gramática normativa, Travaglia (2003) afirma que a gramática normativa é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, sendo um tipo de lei a ser seguida na sociedade. A gramática normativa é característica de pessoas cultas, é uma

variação de prestígio e essa variante da língua costuma chamar-se de “norma culta”, “variante padrão” ou “dialeto padrão”.

A gramática descritiva, por sua vez, tem como objetivo orientar o trabalho dos linguistas, no sentido de descrever os fatos da língua em diversas situações, buscando explicar os fenômenos relacionados à língua.

A partir das concepções de Possenti (1999, p. 34), a gramática descritiva é “[...] um conjunto de regras que são seguidas, cuja preocupação é descrever ou explicar as línguas como elas são faladas”.

Na ótica de Travaglia (2001, p. 30) “a gramática descritiva é a que descreve e registra, para uma determinada variedade da língua, um dado momento de sua existência, tratando os dados sincronicamente”.

A gramática internalizada, segundo Possenti (1999, p.17), é caracterizada da seguinte forma: “É um tipo de conhecimento que habilita o falante a produzir e interpretar frases, textos, discursos a partir de situações concretas de uso.”

Sobre a concepção da gramática internalizada, Travaglia (2003, p. 27) diz que é “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar”. Pode-se dizer, então, que é o saber adquirido pelo falante durante seu desenvolvimento e experiências de vida, por isso, para ter conhecimento dessa gramática, não necessita dos saberes escolares ou formais. Ainda conforme Travaglia, na gramática internalizada “não há erro linguístico, mas a inadequação da variedade linguística utilizada em uma determinada interação comunicativa” (2001, p.21). Logo, não existe erro, apenas uma descontextualização da variante escolhida para o contexto em questão.

Cada gramática pode apresentar formas diferentes de abordar o mesmo assunto. Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar como um conteúdo específico é tratado em uma gramática normativa e no livro didático da EJA do ensino médio. O conteúdo escolhido foi preposições. Então identificaremos a forma como essa categoria gramatical é abordada nos referidos livros e qual a perspectiva de estudo adotada: a metalinguística ou a epilinguística.

Essas abordagens são caracterizadas da seguinte forma: a metalinguagem “é a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo” (MILLER, 2003, p. 1) e a epilinguagem é “o exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização”

(MILLER, 2003, p. 1).

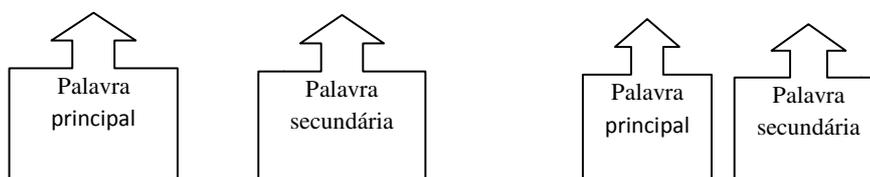
Nessa direção, iremos fazer uma análise comparativa da gramática normativa e do livro didático da EJA sob essas duas visões, a metalinguagem e a epilinguagem e identificar de que forma eles trazem o conteúdo das preposições.

## O ESTUDO DAS PREPOSIÇÕES, SEGUNDO A GRAMÁTICA PRESCRITIVA NO ENSINO REGULAR

A gramática prescritiva do português, analisada neste artigo, define a preposição como palavra invariável que liga duas outras palavras, estabelecendo entre elas determinadas relações de sentido e/ou de dependência. Nessa perspectiva, essa gramática caracteriza as relações como vínculos preposicionais, nas quais uma delas funciona como **palavra principal** (mais importante) e a outra, como **secundária**.

Ex.: mudar **para** (uma) praia

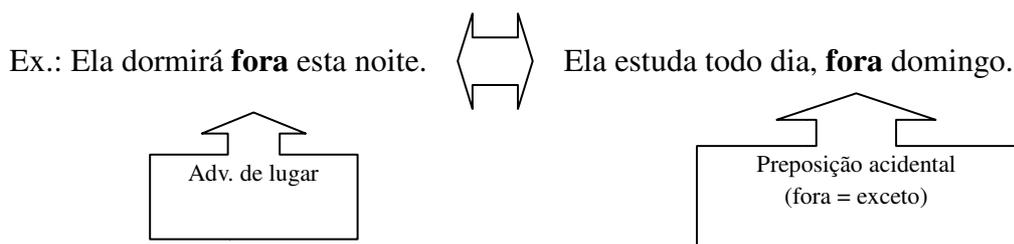
gostava **de** paz



Quanto à classificação na gramática prescritiva, as preposições subdividem-se em dois grupos:

- **Essenciais**> Palavras que exercem exclusivamente o papel de preposição.
- **Acidentais**> Palavras de outras classes que, ocasionalmente, funcionam como preposição.

Essa gramática explica a ocorrência das preposições acidentais com o vocábulo “fora”, que é um advérbio de lugar, mas, em certas frases, é usado com sentido de “exceto”, funcionando como preposição acidental.



Para o estudo das locuções prepositivas, a gramática em análise traz uma nota resumo contendo duas explicações:

1. Às vezes, o vínculo entre duas palavras é estabelecido por uma expressão, e não por uma única palavra. Nesses casos, a expressão é denominada locução prepositiva.

Ex.:

abaixo de – até a – por causa de – acima de – de acordo com – defronte a –  
atrás de – perto de – ao lado de – devido a

2. Algumas preposições podem se juntar a outras palavras, formando com elas um só vocábulo.

Ex.: **Nas** noites calmas de outono, ele ia, **pela** praia, **à** vila **dos** pescadores.



No que se refere às relações semânticas das preposições, o autor ressalta a importância do emprego das preposições em enunciados que apresentem sentido para os alunos, e não somente em partes isoladas. “Isoladamente, as preposições e as locuções prepositivas são vazias de sentido; não tem significado algum. Nos enunciados, no entanto, elas são fundamentais para expressar uma ampla variedade de relações semânticas” (FERREIRA, 2014. p. 417).

A gramática em estudo apresenta, ainda, um quadro com as preposições mais comuns, exemplificando as suas relações de sentido que se estabelecem com mais frequência:

## A

- *Distância* – A cachoeira fica **a** dois quilômetros da rodovia.
- *Lugar* – Muitos desabrigados tiveram que dormir **ao** relento.
- *Modo* – Ouviam-se algumas pessoas conversando **à** meia voz.
- *Tempo* – A reunião será **às** dez horas ou **ao** meio-dia?

## COM

- *Causa* – **Com** o inverno, os pastos ficam totalmente secos.
- *Companhia* – os exploradores desceram o rio **com** um guia.
- *Instrumento* – **Com** uma chave de fenda, foi fácil abrir a porta.
- *Modo* – O porteiro respondeu **com** desconfiança à pergunta.
- *Oposição* – O judoca brasileiro lutará **com** adversários experientes.

## DE

- *Assunto* – Em nossas conversas, ele sempre falava **da** família.
- *Causa* – As crianças pulavam e gritavam e gritavam **de** felicidade.
- *Especificação* – Roupas **de** passeio é o que ela mais tem.
- *Lugar* – Nosso amigo chegará no ônibus que vem **de** Belo Horizonte.
- *Posse* – Íamos às pescarias no velho carro **de** meu irmão.

## EM

- *Lugar* – Por que muitas igrejas eram construídas **no** alto dos morros?
- *Modo* – Todos ouviam **em** silêncio o que o velho dizia.
- *Tempo* – Segundo a previsão, a estrada será asfaltada **em** dez meses.

## PARA

- *Lugar* – Seu sonho era mudar-se **para** uma agitada metrópole.
- *Finalidade* – O clube já está todo preparado **para** a grande festa.
- *Tempo* – **Para** a semana, a documentação do carro estará pronta.

## POR

- *Causa* – **Por** ser o menorzinho da turma, tinha que jogar no gol.
- *Lugar* – O majestoso rio São Francisco passa **por** muitas cidades.
- *Tempo* – **Por** mais de uma hora, ele tentou consertar o carro.
- *Substituição* – Fique bem atento para não levar o gato **por** lebre.

## SOBRE

- *Assunto* – Ganhei um livro **sobre** o aquecimento global.
- *Lugar* – De manhã, havia **sobre** a grama uma camada de neve.

A seguir temos alguns exercícios tratados pela Gramática, iniciando pela concepção de preposições e, posteriormente, trata dos usos das preposições por meio de enunciados diferentes.

**FIGURA 1: As preposições: concepções e usos**

## EXERCÍCIOS DE FIXAÇÃO

Na estruturação dos enunciados, o papel da **preposição** é relacionar (vincular) duas palavras, posicionadas, usualmente, uma antes e outra depois da própria preposição. No entanto, por diferentes razões, esse posicionamento pode ser alterado. Veja este exemplo:

**De madrugada**, um temporal assustador **caiu sobre** a cidade.

- **de**: relaciona "caiu" e "madrugada" (caiu de madrugada)
- **sobre**: relaciona "caiu" e "[a] cidade"

Em trechos a seguir, identifique as palavras relacionadas entre si pelas preposições em destaque.

<div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>"Deus <b>ao</b> mar o perigo e o abismo deu Mas <b>nele</b> é que espelhou o céu" <span style="float: right;">(Fernando Pessoa)</span></p> </div> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px;"> <p>"Ouviram <b>do</b> Ipiranga as margens plácidas <b>De</b> um povo heroico o brado retumbante" <span style="float: right;">(Joaquim Osório Duque Estrada)</span></p> </div>	<div style="background-color: #e1f5fe; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>b) "Sair assim (tudo esquecer talvez) E ir andando, <b>pela</b> névoa lenta, <b>Com</b> a displicência <b>de</b> um fantasma inglês..." <span style="float: right;">(Mário Quintana)</span></p> </div> <div style="background-color: #fff9c4; padding: 10px;"> <p>d) "Neste mês, <b>sobre</b> as frutas maduras cai o beijo áspero <b>das</b> vespas." <span style="float: right;">(Cecília Meireles)</span></p> </div>
---	---

FONTE: (FERREIRA, 2014, p. 419).

**FIGURA 2: As preposições: concepções e usos (cont.)**

3. Nos enunciados a seguir, a preposição **por** ocorre isoladamente e também combinada com o artigo **o** [pelo] [per] + o]. Leia-os e responda aos itens de **a** a **c**.

1. Ele viajou **pelo** mundo inteiro defendendo a paz.  
2. Ele ficou conhecido **pelo** mundo inteiro **por** defender a paz.

a) Que relação semântica a preposição estabelece no enunciado **1**?  
b) A forma "por" (enunciado **2**) estabelece que tipo de relação semântica?  
c) É válido dizer que, em **2**, a forma "pelo" estabelece uma relação semântica ambígua? Justifique.

4. [FURG-RS] Leia este trecho de texto:

[...] Que a prática de esportes faz bem para o corpo, tonifica os músculos e melhora a capacidade respiratória, todo mundo já sabe. Mas os cientistas descobriram que, muito além dos benefícios para o corpo, os exercícios são ótimos para a saúde do cérebro. Não é novidade, por exemplo, que fazer artes marciais, dança, natação, esportes coletivos – e **até** jogar peteca – favorece o bombeamento de sangue, o que indica mais oxigênio pelo corpo, **inclusive** para as células da massa cinzenta. Isso significa que quem faz exercícios físicos regularmente tem risco menor de sofrer pequenos e grandes AVCs (acidentes vasculares cerebrais), que colocam a mente e a vida em perigo. [...]

Rafael Tonon. Revista *Vida Simples*. São Paulo: Abril, jul. de 2009. p. 51.

As palavras **até** (linha 6) e **inclusive** (linha 7) pressupõem para o leitor que

a) jogar peteca é mais fácil que dançar; e que o oxigênio é importante para o nosso cérebro.  
b) jogar peteca é considerada uma atividade menos importante do que fazer artes marciais, dança, natação, esportes coletivos e que praticar exercícios também é importante para as células de massa cinzenta.  
c) jogar peteca não favorece o bombeamento de sangue e as células de massa cinzenta precisam de mais oxigênio.  
d) jogar peteca indica mais oxigênio pelo corpo e praticar exercícios também é importante para as células de massa cinzenta.  
e) é novidade o que os cientistas descobriram.

5. No romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, o narrador-personagem, rememorando um de seus relacionamentos amorosos, declara:

**Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis.**  
(Machado de Assis)

Nesse fragmento, a preposição **durante** estabelece uma dupla relação semântica que:

a) indica tempo e causa, exprimindo uma contradição do sentimento do narrador-personagem em relação a Marcela.  
b) indica tempo e causa, realçando a sinceridade do sentimento de Marcela em relação ao narrador-personagem.  
c) indica tempo e modo, revelando, por meio de uma hipérbole, a saudade que o narrador-personagem sente por Marcela.  
d) indica tempo e preço, evidenciando a ironia por meio da qual o narrador-personagem se refere a seu relacionamento com Marcela.  
e) indica tempo e preço, exprimindo, sob a forma de uma metáfora, a indignação do narrador-personagem em relação a Marcela.

FONTE: (FERREIRA, 2014, p. 420).

Nota-se que o autor trata das preposições por meio de exercícios propostos, a partir de enunciados, com questões abertas e com questões de múltipla escolha.

## A ABORDAGEM DO ENSINO DAS PREPOSIÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO DA EJA – MÉDIO

O livro didático utilizado na modalidade EJA – Ensino Médio, é disponibilizado em volume único e cada ano escolar recebe a denominação de etapa que, por sua vez, é contemplada por unidades de estudo que se dividem em seções. A seção que trata dos conhecimentos gramaticais recebe o título *Conhecimentos Linguísticos*. Nesta seção, o aluno terá a oportunidade de (re)conhecer recursos linguísticos empregados na exploração textual por meio do conto “Pai contra mãe” de Machado de Assis, trazendo os exemplos, as explicações e reflexões, a partir de partes do próprio texto, mostrando-se voltada para a reflexão dos sentidos das preposições dentro do texto. Essa seção faz parte da seguinte descrição de como os conteúdos são abordados no livro pelo autor:

Destaque a recursos linguísticos empregados pelos autores dos textos lidos, observando-se a colaboração de tais recursos na produção de sentidos do texto. No processo de observação e análise de tais recursos, lança-se mão de conhecimentos gramaticais a serem recuperados do repertório dos estudantes e ampliados/sistematizados ou apresentados a eles (ALMEIDA, 2013, p. 519).

No livro didático em análise, o estudo das preposições foi observado somente na Etapa 1, referente ao primeiro ano do Ensino Médio. Esse estudo se faz por meio de análise textual, em que o aluno, após ler o texto, é conduzido a realizar algumas atividades de compreensão textual e análise linguística para identificar os sentidos que a preposição imprime no título do texto. Posteriormente, trabalha-se a ideia de preposições com o mesmo sentido que pudessem substituir a preposição do título e, por último, apresenta o que são as preposições.

- 1- No título “Pai contra mãe”, que palavra é extremamente reveladora quanto ao conteúdo a ser encontrado pelo leitor? Justifique.
- 2- Das palavras a seguir, circule aquela que poderia substituir a palavra “contra” do título, sem alterar demasiadamente o sentido da narrativa. Após – sem – até – por – perante
- 3- Que alterações essa substituição promoveria?
- 4- De acordo com a gramática, “preposição é a palavra invariável que relaciona dois termos. Nessa relação, um termo completa ou explica o sentido do outro”. As palavras “contra” e “perante” correspondem a essa definição. Justifique essa afirmação.

FONTE: (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 95).

Somente depois de induzir a compreensão textual dos alunos e a análise dos elementos linguísticos, por meio dessas questões, inicia-se a abordagem das várias preposições, através de um quadro explicativo, contendo a definição de preposição, a divisão em duas classificações – essenciais e acidentais – e ainda traz alguns exemplos de locuções prepositivas, assim como na gramática. Além disso, apresenta as várias relações que as preposições estabelecem entre dois termos, sendo essa relação denominada de regência. Outro aspecto apontado está relacionado à ênfase de que as preposições podem se combinar com outros vocábulos para formarem outras palavras. E, por último, mostra de forma resumida, alguns exemplos de contração causados pelo uso da crase.

**FIGURA 3: A relação estabelecida pelas preposições**

### Preposição

As preposições são palavras invariáveis que relacionam dois termos. Nessa relação, um termo completa ou explica o sentido do outro. Elas classificam-se em essenciais e acidentais. As essenciais só funcionam como preposições: a, ante, após, até, com, contra, de, desde, em, entre, para, perante, por, sem, sob, sobre, trás. Já as acidentais são palavras que pertencem a outras classes gramaticais, mas, às vezes, funcionam como preposições, tais como: afora, como, conforme, consoante, durante, mediante etc.

A relação que as preposições estabelecem entre dois termos é chamada de regência. Algumas das relações estabelecidas pela preposição ou locução prepositiva são: de ausência, de assunto, de causa ou motivo, de companhia, de concessão, de conformidade ou modo, de direção, de finalidade, de instrumento, de lugar, de matéria, de oposição, de origem, de posse, de tempo, dentre outras. É bom destacar que, no entanto, nem sempre é possível determinar essa relação.

A locução prepositiva é um grupo de duas ou mais palavras com valor de preposição, tais como: abaixo de, acima de, além de, apesar de, junto de, por trás de, devido a, em função de, por causa de etc. Esse grupo de palavras sempre termina com uma preposição.

Algumas preposições combinam-se com outras palavras, constituindo um novo vocábulo.

<b>de</b>	<b>em</b>
de + o = do de + a = da de + ele(a) = dele(a) de + este(a) = deste(a) de + isto = disto de + esse(a) = desse(a) de + isso = disso de + aquele(a) = daquele(a) de + aqui = daqui de + ali = dali	em + o = no em + a = na em + ele(a) = nele(a) em + este(a) = neste(a) em + isto = nisto em + esse(a) = nesse(a) em + isso = nisso em + aquele(a) = naquele(a) em + um(a) = num(a)
<b>a</b>	<b>per</b>
a + o = ao a + os = aos a + onde = aonde	per + o = pelo per + a = pela per + os = pelos per + as = pelas
Existem os casos de contração de preposições:	
<b>Preposição a + artigo feminino a</b>	
a + a = à                      a + as = às	
<b>Preposição + pronomes demonstrativosaquele(s), aquela(s), aquilo</b>	
a + aquele(s) = àquele(s) a + aquela(s) = àquela(s) a + aquilo = àquilo	

**Observação:** a contração é marcada com o acento grave ( ` ).

FONTE: (ALMEIDA *et al.*, 2013. p. 95).

Após apresentar o quadro, busca-se a compreensão dos alunos por meio de outras questões que envolvem frases contextualizadas no texto lido anteriormente. Essas questões são as seguintes:

5. As preposições destacadas nas frases a seguir estabelecem um tipo de relação entre os termos que unem. Para cada preposição em destaque, indique a relação mais coerente.

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| (A) instrumento          | ( ) Imaginai uma coleira grossa fechada atrás <b>com</b> chave.                    |
| (B) oposição             | ( ) O escravo deitava a correr <b>sem</b> conhecer as ruas da cidade.              |
| (C) ausência             | ( ) Quem perdia um escravo <b>por</b> fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. |
| (D) causa                | ( ) Punha anúncios nas folhas públicas, <b>com</b> os sinais do fugido.            |
| (E) lugar                | ( ) Muita vez o anúncio trazia <b>em</b> cima ou ao lado uma vinheta.              |
| (F) finalidade           | ( ) Protestava-se com todo o rigor da lei <b>contra</b> quem o acoutasse.          |
| (G) modo ou conformidade | ( ) Era preciso gratificar <b>para</b> reaver o negro fugido.                      |
| (H) posse                | ( ) Ali mesmo o senhor <b>da</b> escrava abriu a carteira.                         |

6. Tente descobrir, no período a seguir, que preposições estabelecem as relações de **origem e direção**. Pegou a criança, saiu de casa e rumou para a rua dos Barbonos.

7. Nas frases a seguir, localize onde há combinações semelhantes às do quadro **Preposição**. Consulte-o para separar o artigo da preposição, a fim de que fiquem mais visíveis.

Ex.: Protestava-se com todo o rigor **da** lei contra quem o acoutasse.

da = de + a      preposição(de) + artigo(a)

- Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse. Punha anúncios nas folhas públicas, com os sinais do fugido, o nome, a roupa, o defeito físico, se o tinha, o bairro por onde andava e a quantia de gratificação.
- Ninguém se metia em tal ofício por desfastio ou estudo; a pobreza, a necessidade de uma achega, a inaptidão para outros trabalhos, o acaso, e alguma vez o gosto de servir também, ainda que por outra via, davam o impulso ao homem que se sentia bastante rijo para pôr ordem à desordem.
- Quando veio a paixão da moça Clara, não tinha ele mais que dívidas, ainda que poucas, porque morava com um primo, entalhador de ofício.
- O credor entrou e recusou sentar-se, deitou os olhos à mobília para ver se daria algo à penhora; achou que pouco.
- Mal lhe deram algum leite; mas, como chovesse à noite, assentou o pai levá-lo à roda na noite seguinte.
- Tratava-se de uma mulata; vinham indicações de gesto e de vestido. Cândido Neves andara a pesquisá-la sem melhor fortuna, e abrira mão do negócio.
- Eu serei tua escrava, vou servi-lo pelo tempo que quiser.

**FONTE:** (ALMEIDA *et al.*, 2013, p. 96).

Observa-se, na questão 5, que, mesmo de forma tímida, há uma preocupação em fazer o aluno entender os sentidos das preposições, a partir observação da relação que se estabelece entre os elementos linguísticos constituintes de cada enunciado. As questões 6 e 7 objetivam apenas entendimento mais prescritivo no que se refere às preposições. Nesse caso, o aluno limita-se a apenas analisar as preposições sem uma análise mais precisa acerca dos sentidos e significados das preposições.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das preposições na Gramática tradicional do Português “Aprender e praticar gramática” do autor Mauro Ferreira (2014), para o Ensino Regular, e no livro didático da EJA – Médio, Linguagens e Culturas, da autora Neide Aparecida de Almeida (2013), observamos que ambos apresentam o conteúdo das preposições com algumas semelhanças bem como com divergências de abordagem.

Os estudos apontaram, nos dois materiais analisados, que as abordagens referentes às preposições encontram-se ancoradas, de forma predominante, nas raízes metalinguísticas. Isso significa dizer que, mesmo de maneira limitada, acontece um trabalho observando-se os sentidos possíveis que as preposições podem transmitir, evidenciando, portanto, uma perspectiva de estudo epilinguístico.

Tanto a gramática como o livro didático utilizam quadros expositivos com as concepções das principais preposições: as essenciais e com as outras preposições: as acidentais, valendo-se, dessa forma, de uma visão metalinguística. Além disso, também trazem exercícios que trabalham os sentidos que as preposições podem desempenhar.

Vimos na gramática que o autor enfatiza a importância do emprego das preposições em enunciados que façam sentido para o aluno, ou seja, que sejam contextualizados. Ainda apresenta um quadro com algumas relações semânticas com o objetivo de explorar os sentidos e os significados possíveis no contexto de uso de cada preposição. Nesse sentido, podemos dizer que o autor se utilizou também da epilinguagem para tratar e expor o conteúdo.

As atividades da gramática diferem também das atividades do livro em relação à forma como foram elaboradas: no Livro, a autora parte de um texto, com seu contexto e significados para trabalhar os sentidos das preposições dentro do texto; já na gramática, o autor utiliza-se apenas de enunciados para trabalhar esses sentidos.

Também vimos que o livro didático tem uma maior preocupação em contextualizar os exemplos trazidos para facilitar o entendimento do aluno, iniciando pela leitura e compreensão de um texto para entender a relação de significado das preposições que aparecem desde o título e ao longo do texto. Além disso, apresenta-nos, por meio de uma atividade prática, os sentidos que as preposições podem estabelecer em um enunciado. Apesar



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

de ser curta a atividade, ele consegue explorar e fazer uso da visão epilinguística, dando ênfase ao sentido relacionado ao uso das preposições.

Logo, percebe-se uma linha de trabalho parecida entre os autores das referidas obras, pois ambos tratam o conteúdo das preposições de forma bem similar. Mesmo a gramática, sendo normativa, traz sentidos variados, por meio de enunciados para as preposições. O livro didático do ensino médio da EJA também aborda esses sentidos, apesar de tratar o conteúdo de forma sucinta, pois é uma característica de todo o livro e não apenas desse conteúdo. Além do mais, também contextualiza, por meio dos enunciados do texto, trazendo, inicialmente, a leitura do texto para os alunos compreenderem melhor o uso e a relação de sentido das preposições que aparecem em todo o texto.

Este artigo possibilitou-nos a oportunidade de refletir acerca do conteúdo das preposições e da forma como é trabalhado em materiais diferentes: a gramática normativa e o livro didático da EJA.

A partir desse estudo e, por meio da análise comparativa, concluímos que há a necessidade de que tanto os livros didáticos como as gramáticas abordem aspectos gramaticais numa visão epilinguística, enfatizando e possibilitando ao aluno os significados propostos e possíveis de elementos gramaticais em um enunciado ou em um texto.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Neide Aparecida de. **Linguagens e culturas: linguagem e códigos** – Ensino Médio: Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Global, 2013.

ANTUNES, Irandé. No meio do caminho tinha um equívoco: gramática, tudo ou nada. *In* BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BNCC – **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino médio. Ministério da Educação. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio**, 1999.

FERREIRA, Mauro. **Aprender e praticar gramática**. São Paulo: FTD. 2014.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MILLER, Stela. **O trabalho epilinguístico na produção textual**. UNESP. GT n° 10 Alfabetização, Leitura e escrita.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Questões de linguagem: passeio gramatical dirigido**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### UMA ANÁLISE DOS OPERADORES ARGUMENTATIVOS EM ARTIGOS DE OPINIÃO NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Inácio Francisco Teixeira Silva (UFCG)

teixeira.umari@yahoo.com.br

Maria Nazareth de Lima Arrais (UFCG)

nazaretharrais@gmail.com

**Resumo:** A argumentação é um recurso fundamental à língua. Os sujeitos, no convívio em sociedade, valem-se instrumentos linguísticos para a construção de argumentos em defesa de pontos de vista. Esses instrumentos linguísticos são chamados de operadores argumentativos e são responsáveis pela construção da argumentação dos discursos. O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento, cujo objetivo é analisar o emprego dos operadores argumentativos em artigos de opinião produzidos por estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal de Umari – CE. A análise será realizada mediante aplicação de uma sequência didática para o levantamento do *corpus* de análise a partir do trabalho com o gênero artigo de opinião. Trata-se, portanto, de uma pesquisa etnográfica, participante e de natureza qualitativa. O universo da pesquisa será constituído de quinze redações produzidas pelos alunos por meio de aplicação de sequência didática numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. Esse universo também constituirá o *corpus* de análise, uma vez que todas as redações serão analisadas. Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos e o professor pesquisador desta proposta. Como suporte teórico, a pesquisa estará embasada na Linguística textual, através das discussões de Marcuschi (2008) e Koch (2011), e na Semântica Argumentativa, com Ducrot (1988,1989). Além dessa base teórica, buscaremos fundamento para a elaboração da sequência didática em Scheneuwly e Dolz (2004). Através desses teóricos, discutiremos a importância dos mecanismos linguísticos (operadores argumentativos) para a construção da argumentação em artigos de opinião. Por fim, espera-se perceber as contribuições de um estudo planejado para o ensino-aprendizagem da escrita nas aulas de língua materna.

**Palavras-chave:** Argumentação. Operadores Argumentativos. Artigo de Opinião.

## 1 INTRODUÇÃO

A linguagem sempre exerceu grande fascínio sobre a humanidade. Na realidade atual, o seu domínio é condição necessária para o convívio em sociedade, pois, por meio dela, os sujeitos se comunicam, constroem conhecimentos, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista. Assim, a linguagem permite ao homem realizar diversos atos, dentre eles o ato de argumentar.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A argumentação faz parte da língua e consiste em um recurso importante na interação humana. De acordo com Fiorin (2015, p.9), “o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias”. Os teóricos da argumentação, como Oswald Ducrot (1988) e colaboradores afirmam que a argumentação é uma característica básica do discurso, isto é, a argumentação está inscrita na própria língua.

A concepção geral deste artigo parte do princípio de que o ensino de língua portuguesa, no ensino básico, deve criar condições para que os estudantes possam desenvolver sua competência discursiva, no intuito de levá-los a se expressar adequadamente, fazendo uso de argumentos eficazes.

Nesse sentido, o presente trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento que tem como questionamento: como os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental empregam os operadores argumentativos em favor da intenção comunicativa em um artigo de opinião? E, atrelada, a essa questão: quais as contribuições que uma sequência didática, como um estudo planejado, oferece ao trabalho com operadores argumentativos? Partimos da ideia de que, com base em nossa experiência cotidiana em sala de aula, os estudantes do ensino fundamental sentem grande dificuldade em escrever textos dissertativos-argumentativos. Esses textos, quando solicitados, apresentam problemas de coesão, de coerência e de argumentação, uma vez que não se observa as marcas linguísticas de argumentação (operadores argumentativos) que orientam a intenção comunicativa do discurso ou mesmo pelo emprego inadequado de determinados operadores.

Para comprovar ou refutar a hipótese levantada, o objetivo geral da nossa pesquisa é analisar o emprego dos operadores argumentativos em artigos de opinião construídos por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir de uma sequência didática, a fim de perceber as contribuições de um estudo planejado.

Como aporte teórico, este trabalho está fundamentado na Linguística Textual, a partir das discussões de Marcuschi (2008) e Koch (2011), e na Semântica Argumentativa, com Ducrot (1988,1989). Além dessa base teórica, buscamos fundamento para a elaboração da sequência didática em Scheneuwly e Dolz (2004). Através desses teóricos, discutiremos a importância dos mecanismos linguísticos (operadores argumentativos) para a construção da argumentação em artigos de opinião.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Adotamos, neste trabalho, a pesquisa etnográfica, participante, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica por investigar como um determinado grupo de sujeitos se comporta linguisticamente, fazendo uso da escrita; e é participante porque o pesquisador participará das etapas de aplicação dos instrumentos, lidando diretamente com os colaboradores em sala de aula. No campo da Linguística Aplicada, as pesquisas de cunho etnográfico ajudam a compreender como os alunos fazem uso da linguagem nos contextos escolares, possibilitando aos professores investigadores agirem diretamente nos problemas de ensino-aprendizagem de língua.

Nossa proposta trabalho coaduna-se com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que preconiza que o ensino de Língua Portuguesa deve estar centrado no texto a partir de diversificados gêneros. Nessa perspectiva, tomamos o texto como um importante instrumento de comunicação em que os alunos, por meio da língua, expõem seus conhecimentos e ideologias.

Esta proposta de pesquisa se justifica pelo entendimento de que a escola deve intervir nas dificuldades de escrita dos alunos, possibilitando a eles desenvolver habilidades necessárias que os ajudem a produzir textos coesos e bem fundamentados. E, para isso, o artigo de opinião se constitui como o gênero que possibilita ao aluno expressar seus pensamentos e defendê-los através da utilização de recursos disponíveis na língua, que direcionam à argumentação.

Este artigo está organizado em quatro partes: a primeira parte expõe discussões acerca dos operadores argumentativos a partir da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), desenvolvida por Ducrot (1989) e colaboradores. De acordo com esses autores, a argumentação é intrínseca à língua e sua realização, no discurso, faz-se por meio do emprego de mecanismos linguísticos, denominados operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento argumentativo; a segunda parte apresenta o modelo de Sequência Didática, proposto por Scheneuwly e Dolz (2004), utilizado, neste trabalho, como ferramenta que auxiliará o professor pesquisador a aplicar a proposta de intervenção pedagógica, tendo em vista o ensino-aprendizagem da escrita do gênero artigo de opinião; e a terceira parte refere-se às questões de ordem metodológica. Nesse momento, apresentamos as etapas da pesquisa, falamos sobre sua natureza, sobre os sujeitos participantes, sobre o *corpus* e os critérios de análise. E, por fim, fazemos nossas considerações finais.



## 2 A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA: ABORDAGENS TEÓRICAS

Não são recentes os estudos acerca da argumentação, eles remontam à Antiguidade Clássica e têm contado com diversas correntes teóricas. No entanto, os estudos acerca da argumentação na língua se inscrevem na Semântica Argumentativa, uma vertente teórica que se dedica ao estudo das relações lógico-semânticas dos discursos. Seu maior representante foi Oswald Ducrot, linguista francês que desenvolveu, no início dos anos oitenta, a Teoria da Argumentação na Língua (TAL).

Ducrot (1989, p. 16) afirma que a argumentação é imanente à língua. Seus estudos defendem, ainda, que a língua não possui um valor apenas informativo, mas essencialmente argumentativo. Para o linguista, essa característica intrínseca à língua é marcada por elementos linguísticos que direcionam a força argumentativa dos enunciados. Ducrot (1989) chamou esses elementos de operadores argumentativos, analisando-os a partir da noção de classe e escala argumentativa.

Ainda de acordo com Ducrot (1989), o funcionamento dos marcadores argumentativos pode ser dividido em dois conceitos básicos: classe argumentativa e escala argumentativa. O primeiro conceito é entendido como um conjunto de argumentos que têm o mesmo peso para servir de argumento a uma mesma conclusão, ou seja, todos os argumentos direcionam a uma mesma conclusão, reforçando a ideia defendida. Vejamos como isso ocorre:

Para esclarecer essa noção, tomemos o seguinte exemplo: R = “Pedro é um bom professor” (R = conclusão). Para essa conclusão, podemos nos valer de diversos argumentos (P): P1 – Ele tem domínio de conteúdo; P2 – Ele tem compromisso com o ensino; P3 – Ele tem experiência profissional. Todos os argumentos, acima, (P1; P2; P3) direcionam à mesma conclusão (R): Pedro é um bom professor. Esse enunciado pode ser assim esquematizado: R= Pedro é um bom professor, **pois** tem domínio de conteúdo, tem compromisso com o ensino **e** tem experiência profissional. Assim, para Ducrot (1989), esses argumentos pertencem a uma mesma escala argumentativa, já que reforçam a ideia defendida.

Já a escala argumentativa, constitui-se quando dois ou mais argumentos de uma classe argumentativa apresentam gradação, isto é, alguns são mais fortes do que outros no sentido de uma mesma conclusão. Para um exemplo de escala argumentativa, temos: R= “O evento municipal foi um sucesso”. A essa conclusão (R), somam-se os seguintes argumentos (P): P1



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

– Esteve presente o prefeito municipal (argumento mais forte); P2 – Estiveram presentes autoridades locais; P3 – estiveram presentes pessoas influentes. Em sentido positivo, podemos representar essa escala da seguinte maneira: R = O evento municipal foi um sucesso, **porque** estiveram presentes pessoas influentes, autoridades locais **e até mesmo** o prefeito municipal. Observemos que os argumentos são dispostos numa ordem gradativa, do mais fraco ao mais forte. Nesse caso, temos uma escala argumentativa.

No contexto escolar, o estudo dos operadores argumentativos costuma ser realizado numa perspectiva normativa, inserindo-os entre as dez classes gramaticais, ou não, como conectores, a saber, conjunções, advérbios, partículas denotativas entre outros. Trata-se de uma abordagem mecânica desprovida de reflexão, dispondo uma lista de palavras sem direcionamento à defesa de um ponto de vista. Esses conectores, geralmente, são comumente estudados como subordinativos e coordenativos, no tradicional estudo das orações subordinadas e orações coordenadas.

No Brasil, uma das maiores autoridades que trata sobre os operadores argumentativos é Ingedore Villaça Koch. A linguista, baseando-se nos estudos de Ducrot (1989), afirma que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (2011, p.17). Sobre os operadores argumentativos, a autora ainda afirma que são elementos linguísticos que influenciam diretamente na argumentação de um enunciado. Esses elementos assinalam a introdução de um argumento mais forte em relação a outros, acrescentam ou contrapõem informações.

Há dois tipos de operadores: os lógico-semânticos e os argumentativos. Os de tipo lógico relacionam o conteúdo de duas proposições. Esses operadores estabelecem relações lógicas de conjunção, disjunção, equivalência, implicação, bicondicionalidade. Os operadores argumentativos além de relacionar o conteúdo de duas proposições, direcionam a argumentação dos enunciados no intuito de convencer ou persuadir.

Seguindo os estudos de Koch (2011), destacamos os seguintes operadores argumentativos responsáveis pelo direcionamento argumentativo pretendido pelo enunciador: as relações discursivas ou argumentativas. Inicialmente, destacamos as conjunções (soma de argumentos) em que os enunciados direcionam a uma mesma conclusão por meio de conectores como *e, também, não só... mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem*; temos também a disjunção argumentativa, expressa por argumentos alternativos, em



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

enunciados distintos, introduzidos por *ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc*, levando a conclusões diferentes ou opostas; a contração (contraste de argumentos), estabelecida por marcadores que indicam conclusões opostas: *mas (porém, contudo todavia etc), embora*; a justificação ou explicação, introduzida por: *porque, que, já que, pois etc.*; a comparação, marcada a partir do confronto de dois elementos ligados por: *mais que, menos que, tão como, tanto quanto*; a especificação ou exemplificação, estabelecida a partir de um enunciado que particulariza ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentada, introduzida por: por exemplo, (a saber) e como; destacamos também a correção ou redefinição, um enunciado corrige, ou redefine o conteúdo do primeiro, atenuando ou reforçando, expressa por: *isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dizer*; a gradação, assinala o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão através de operadores: *até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo*; por fim, destacamos a restrição, manifestada pelo uso de operadores como: *um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente*.

Acreditamos que, no contexto escolar, os sujeitos, ao produzirem textos argumentativos, podem recorrer a esses mecanismos linguísticos para construir seus discursos, reforçando a estratégia argumentativa pretendida. O uso adequado desses operadores ajuda o produtor textual a explicitar seu pensamento, de modo a convencer seus interlocutores.

### **3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: CONSTRUINDO O ARTIGO DE OPINIÃO**

Nossa proposta de pesquisa sugere uma intervenção, sustentada numa Sequência Didática de Scheneuwly e Dolz (2004). Esses autores, juntamente com outros colaboradores, vêm desenvolvendo pesquisas sobre o ensino da língua a partir dos gêneros textuais. Para eles, o ensino dos diversos gêneros amplia a competência discursiva dos alunos, permitindo-lhes inúmeras formas de participação social. Assim, propõem que o ensino dos gêneros aconteça por meio de um conjunto de atividades sistemáticas, conhecidas como sequências didáticas. Os teóricos afirmam que:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

[...] uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito cuja finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (SCHENEUWLY; DOLZ, 2011, p. 82).

Dessa forma, pontuamos que sequências didáticas são instrumentos que podem auxiliar os professores, em sala de aula, a desenvolver a escrita dos alunos a partir da adoção de um gênero específico. De acordo com os autores (2004), essas atividades escolares:

[...] têm, precisamente, 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. [...] servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (2004, p. 82-83).

O modelo de sequência didática elaborado pelos autores do Grupo de Genebra envolve quatro fases: apresentação da situação, produção inicial, os módulos e a produção final. Essas fases constituem momentos eficazes de aprendizagem sobre um gênero específico. Trata-se de atividades sistemáticas voltadas à preparação do aluno para a produção textual. Dessa maneira, as sequências didáticas possibilitam trabalhar não só aspectos linguísticos (com vias às regras de concordância, ao emprego dos tempos e modos verbais, questões ortográficas), mas também aspectos textuais (coesão e coerência) e pragmáticos (intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade).

Portanto, ao adotarmos o modelo de sequência didática, esperamos que os discentes dominem o gênero artigo de opinião para que, a partir dele, possamos trabalhar a argumentação, através dos operadores argumentativos, principal objetivo de nossa pesquisa. Assim, as sequências didáticas podem ajudar os estudantes a desenvolver a competência linguística e discursiva, permitindo-lhes, por meio da escrita, expressar ideias e convencer seus leitores por meio de argumentos sólidos.

Nessa perspectiva, a escolha pelo artigo de opinião justifica-se por ser um gênero de caráter argumentativo, uma vez que o produtor textual manifesta seu ponto de vista sobre algum assunto e vale-se de argumentos a fim de justificá-lo. Nesse sentido, esse tipo de texto é oportuno para o ensino da argumentação e de estratégias argumentativas tão necessárias para o convívio em sociedade. Para isso, é pertinente que a escola ofereça condições para que



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

os estudantes conheçam e dominem esse gênero. Inicialmente, a sala de aula deve tornar-se um espaço de leitura, permitindo a eles um contato com uma diversidade de textos. O passo seguinte é a escolha de um assunto polêmico a discutido nos artigos a serem produzidos.

Em seguida, o professor deverá trabalhar o gênero em sala de aula, apresentando suas características, finalidade e o modo composicional. De posse dos conhecimentos acerca do gênero e da temática a ser discutida, os alunos começarão a planejar o seu texto, tendo em vista o contexto de produção: para quem se escreve; sobre o que se escreve e com qual finalidade. Com a ajuda do professor, os discentes irão construir seu texto seguindo uma ordem: contextualização do assunto abordado, apresentação da questão polêmica, construção da tese e uso de estratégias argumentativas que concordam ou refutam o ponto de vista defendido. Para a construção da argumentação, o aluno terá que lançar mão de conhecimentos linguísticos úteis nesse processo, cuja língua dispõe de conectivos (operadores argumentativos) que, além de contribuir para coesão textual, direcionam à argumentação, contribuindo também para a coerência textual. Por intermédio dessas palavras ou expressões, intentamos que nossos alunos possam observar o encadeamento argumentativo.

Vale ressaltar que num processo de escrita, algumas etapas devem ser realizadas tendo em vista a produção final, como planejamento do texto, produção inicial, revisão e, por fim, a reescrita do texto. Trata-se de etapas interdependentes e complementares que ajudam os alunos a desenvolver ou aprimorar a competência textual, permitindo-lhe refletir sobre a produção textual.

### **4 METODOLOGIA**

Neste trabalho, adota-se a pesquisa etnográfica, participante, de natureza qualitativa. Trata-se de uma pesquisa etnográfica por investigar como um determinado grupo de sujeitos se comporta linguisticamente, fazendo uso da escrita, e participante porque o pesquisador participará das etapas de aplicação dos instrumentos, lidando diretamente com os colaboradores em sala de aula. A análise do *corpus* seguirá procedimentos qualitativos, uma vez que traçará uma compreensão de como os marcadores argumentativos foram utilizados pelos alunos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A pesquisa de natureza etnográfica surgiu na área da Antropologia e Sociologia, mas, a partir da década de 80, ganhou notoriedade no campo da educação, por ser uma abordagem científica que estuda o comportamento de indivíduos de uma dada cultura, almejando, com base na percepção do etnógrafo, entender o modo de vida dessas pessoas. De acordo com Mattos (2011, p. 10): “A maior preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível sobre um grupo particular de pessoas e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que fazem”.

No campo da Linguística Aplicada, as pesquisas de cunho etnográfico ajudam a compreender como os alunos fazem uso da linguagem nos contextos escolares, possibilitando aos professores investigadores agirem diretamente nos problemas de ensino-aprendizagem de língua. Neste sentido, Mattos (2011, p. 85) afirma que:

[...] a abordagem etnográfica de pesquisa, em especial a etnografia crítica de sala de aula é um instrumento valioso de investigação e análise do processo de ensino e aprendizagem e que quando associada a um trabalho de colaboração tem resultados que podem mudar qualitativamente a relação entre o professor e o aluno.

Como instrumento de pesquisa, será elaborada uma sequência didática para o levantamento do *corpus* de análise a partir do trabalho com o gênero artigo de opinião. A proposta de intervenção didática tem como objetivo discutir a temática a ser proposta, apresentar as características do artigo de opinião (questão polêmica, tese, argumentos, conclusão), bem como trabalhar os mecanismos coesivos com ênfase nos operadores argumentativos. Logo, está estruturada em três partes essenciais: fomento à discussão do tema, leituras e escrita.

O universo da pesquisa será constituído de quinze redações produzidas por meio da aplicação da sequência didática numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. Esse universo também constituirá o *corpus* de análise, uma vez que todas as redações serão analisadas.

Os sujeitos participantes desta pesquisa serão alunos da rede pública municipal da Escola de Ensino Fundamental Padre Manuel Pereira, localizada na cidade de Umari, Estado do Ceará. Participará também o professor pesquisador desta proposta. Por isso, e no intuito de resguardar a integridade dos colaboradores da pesquisa, o projeto foi submetido e aprovado, sob processo nº 2.786.417, ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras – PB, seguindo a resolução 466/11 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

As categorias de análise são os operadores argumentativos e como critérios para analisá-los no *corpus*, elaboramos os seguintes passos: primeiro será feito um levantamento dos operadores argumentativos utilizados na produção textual dos alunos; seguiremos com verificação da frequência com que esses marcadores argumentativos são utilizados nos textos produzidos; a observação dos efeitos de sentido produzidos pelos operadores argumentativos no artigo de opinião.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação constitui um recurso necessário ao convívio em sociedade. Dominá-la torna-se fundamental em todas as áreas do conhecimento, sobretudo, no campo da linguagem. No âmbito da Semântica Argumentativa, os trabalhos de Ducrot (1988, 1989) e colaboradores a partir da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), trouxeram significativas contribuições para esse campo de estudo. Dentre elas, a afirmação de que a argumentação se realiza fundamentalmente pela língua.

Das reflexões teóricas, constatamos que todo discurso tem uma dimensão argumentativa, pois subjaz a todo ato linguístico há as intenções daquele que enuncia. Essas intenções, no discurso, são percebidas por meio de mecanismos disponíveis pela língua, denominados de operadores argumentativos. Esses elementos linguísticos são responsáveis pelo encadeamento argumentativo dos discursos.

Outro ponto de constatação é que as Sequências Didáticas são ferramentas pedagógicas que podem ajudar os docentes, em sala de aula, a desenvolver a escrita dos alunos a partir da adoção de um gênero textual específico. Trata-se de um instrumento didático que orienta não só a aprendizagem dos alunos, mas também conduz as ações do professor no que se referente ao ensino da produção textual.

Além disso, a metodologia adotada para a pesquisa está se mostrando ideal, uma vez que tem nos subsidiado na realização das etapas deste trabalho, de modo a garantir que os objetivos sejam alcançados. Nesse sentido, constatamos que o trabalho com Sequências Didáticas proporciona, aos discentes, um conjunto de atividades sistemáticas que lhes permite



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

apropriar-se satisfatoriamente de um gênero e, a partir dele, refletir sobre aspectos linguísticos e argumentativos utilizados por eles no processo de produção textual.

Vale salientar que as ideias até aqui expostas são discussões parciais de um projeto de pesquisa em andamento. Contudo, esperamos que, ao final, os resultados contribuam para os processos de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Ensino Fundamental, de modo que esse ensino possibilite aos alunos conhecimentos necessários para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e, assim, minimizem as dificuldades de defesas de pontos de vista ainda tão observadas em sala de aula.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática de língua portuguesa. In: \_\_\_\_\_. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.

BONINI, Adair. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, v. 6, nº 03, set/dezembro – 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção de textos. In: \_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas Mercado de Letras, 2008.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. **Polifonia y argumentación: Conferencias del seminário. Teoría de la argumentación y Análisis del Discurso**. Cali: Universidad del Valle, 1988.

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

GARCEZ, Lucília. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HILA, Claudia Valéria. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino**. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. 10. Ed. São Paulo, Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. Escrita e interação. In: \_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. MARCUSCHI, Beth; LEAL, Telma. Produção de textos escritos: o que nos ensinam os LDP do PNLD, 2007? In: COSTA VAL (org.) **Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquin. **Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento**. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. S. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.



I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS

**GT 05**

**Pesquisas no eixo do letramento literário**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### A LITERATURA INFANTO-JUVENIL COM TEMÁTICA AFRO-BRASILEIRA: UM RELATO DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

Maria do Carmo Almeida de Oliveira (UEPB)

maria.almeida.professora@gmail.com

Cristiane Coitinho de Sousa (UEPB)

cc.coitinho@gmail.com

**Resumo:** Este trabalho tem o objetivo de relatar uma prática de letramento literário destinada a alunos do 6º ano de Ensino Fundamental por meio da leitura do livro infantil *Pretinha de Neve e os sete gigantes* – Rubem Filho. A sequência tem o objetivo de promover uma interação dos estudantes com a leitura de forma lúdica e prazerosa aliada ao desenvolvimento do senso crítico-reflexivo e à sensibilização para o respeito e o reconhecimento da cultura afro. A ideia de trabalharmos com este texto surgiu após discussões na disciplina de Literatura Infanto-juvenil, do Mestrado em Letras Profletras, Campus III, Guarabira/PB. Baseamo-nos na sugestão de Cosson (2016) para o letramento literário: a sequência básica, constituída pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante a sequência levantamos algumas questões que permeiam a história do livro, como a valorização da etnia negra (inclusive com uma oficina de bonecas Abayomi), a importância dos laços familiares e das amizades que possam ser conquistadas, a presença de atitudes de coragem e perseverança, além da intertextualidade entre o conto com a história de Branca de Neve e outras histórias infantis (Chapeuzinho Vermelho e Alice no País das Maravilhas). Assim, destacamos o fato de que a leitura de um livro voltado para crianças não se fixa apenas no texto escrito, mas é direcionada, também, por suas ilustrações, as quais são parte integrante desse gênero literário específico: o livro de literatura infanto-juvenil. Nesse ponto, mediar o processo de leitura é um papel que deve ser desempenhado com muita destreza pelo professor, de modo a ativar conhecimentos prévios e promover a interação do jovem leitor com o objeto de leitura.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Literatura infanto-juvenil. Literatura afro-brasileira.

### INTRODUÇÃO

Em 2018, completamos 15 anos da Lei 10.639/03, a qual insere conteúdos de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras no currículo escolar. Entretanto, como observamos, pouco tempo se tem dedicado a essa temática, restringindo seu estudo à época do Dia da Consciência Negra, comemorado no mês de novembro.

Sabemos que a promulgação dessa lei é um avanço na luta por reconhecimento do povo negro, embora a lei federal não tenha se preocupado com a implementação adequada nas escolas. Medidas urgentes precisam ser tomadas neste sentido, pois a obrigatoriedade é um avanço na luta antirracista, bem como na democratização do ensino brasileiro; no entanto, não



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

basta a lei entrar em vigor sem que os professores tenham conhecimento acerca dessa questão, e sem que haja um órgão responsável pela implementação/fiscalização da mesma.

Com esse pensamento, pretendemos neste trabalho relatar uma experiência com a literatura de temática afro-brasileira no ensino fundamental – anos finais, com a finalidade de promover a diversidade étnico-racial e cultural brasileira. Para tanto, realizamos uma sequência de Letramento Literário com a obra *Pretinha de Neve e os sete gigantes* (2013), do autor Rubem Filho, no modelo de sequência básica proposto por Cosson (2016).

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao analisar a história do currículo escolar brasileiro, é perceptível o modelo eurocêntrico difundido pela Europa, o qual durante décadas serviu de direcionamento para os nossos sistemas de ensino. Assim, tudo que partia da Europa era tido como paradigma de civilização, já que a genealogia da nação se encontrava na Europa e o mundo brasileiro era (teoricamente) branco e cristão (BITTENCOURT, 2004, p. 83).

De acordo com os PCN e as novas propostas curriculares elaboradas a partir da década de 80, a disciplina de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental deve ultrapassar o ensino dos feitos dos heróis ou dos grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais, para introduzir outros representantes da sociedade brasileira, a saber: negros e índios. Nesse âmbito, a Literatura também deve figurar como elemento de formação do senso crítico diante das retratações e recriações da realidade, de modo a fornecer aos estudantes elementos de percepção dos anos de luta dos povos negros e índios em nosso país. Nesse sentido, surge a lei 10.639/03, modificando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – 9.394/96 –, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Este foi o primeiro passo para inserir o estudo da cultura dessas duas representações no universo educacional brasileiro.

Apesar dessa discussão, há questionamentos no que diz respeito à não implementação da lei 10.639/03. Os marcos legais vêm comprovar que, desde a Constituição de 1988, o Brasil tenta implantar a condição de Estado democrático com ênfase na cidadania e dignidade da pessoa humana; não obstante, mesmo com essa pequena abertura na lei, o preconceito e a



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

discriminação aos afrodescendentes persistem, já que os mesmos encontram dificuldades em todos os âmbitos, inclusive no acesso e na permanência nas escolas.

Por isso, não basta sancionar, aprovar as mudanças curriculares e fazê-las circular nos municípios para que as mesmas sejam efetivadas, é preciso muito mais para sua implementação em sala de aula. Existe, sim, discriminação racial nas escolas, sejam elas públicas ou privadas, o que afeta diretamente o aprendizado dos alunos. Fica, assim, comprovado que a educação brasileira não é tão eficaz para o negro como é para o branco, e isso reside na negligência da história e cultura da população negra em seus conteúdos e métodos didáticos.

Acreditamos que a educação é capaz de proporcionar aos alunos a possibilidade de questionar e desmistificar os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, os quais foram difundidos e socializados durante séculos. Não obstante, compreendemos que, apesar de difícil, é possível emprendermos, com o envolvimento de todos, essa árdua luta contra o racismo visando à desconstrução de tais mitos em relação à inferioridade do povo negro e indígena. Nesse sentido, o educador, em especial, ocupa um lugar privilegiado, apesar de não poder dar conta de todas as questões sozinho. A esse respeito Munanga assevera que:

Um educador numa classe é como um ator único num cenário único. Apesar de o conteúdo da mensagem ser o mesmo para todas as classes, ele precisa adaptar sua encenação ao espírito de cada classe, senão será prejudicada a comunicação e a mensagem não será transmitida e entendida por todos (MUNANGA, 2005, p. 19).

É fato que, para reformular o currículo escolar, de modo a renovar a realidade de ensino-aprendizagem nas escolas no Brasil, faz-se importante, além de modificar as perspectivas ideológicas de currículo eurocêntrico, criar uma abertura ao novo, aos processos de afirmação de identidade, sempre em observância às realidades culturais do público estudante. Só assim, e com base no respeito à diversidade, é possível percebermos alguma mudança no tratamento dado à lei 10.639/03 e sua efetiva implantação.

Desse modo, a rotina de sala de aula nos possibilita a inserção das temáticas africanas e afro-brasileiras, partindo de uma conjuntura histórica e social. Nela entendemos que essa contextualização se torna imprescindível para a busca da eficácia de nossas propostas. Começa-se a perceber, no exercício diário, que atividades sem sentido para os estudantes não deveriam mais ser levadas em conta, toleradas, principalmente se elas perdurarem durante o



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ano letivo. Até porque o aluno já começa a se perguntar “para que serve o que estou tentando aprender?” e, sem resposta convincente, começa a abandonar as atividades da escola.

Assim, podemos agir como educadores de fato e de acordo com nossas convicções e objetivos, tentando sanar essas dificuldades encontradas. Agir em nome da mudança. Nesse sentido, é sabida a validade e importância de se trabalhar com a temática afro na escola, e aliá-la ao estudo da literatura. Logo, demonstramos que a perspectiva de letramento literário, hoje, é um caminho bastante fundamentado para trazer a literatura para a sala de aula, de modo a promover uma apropriação das técnicas e estratégias de leitura e trazer temas importantes para o cotidiano escolar. Nesse sentido, e:

[...] considerando a natureza da literatura, pode-se afirmar que, se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos (AGUIAR e BORDINI, 1988, p. 18).

Certamente, grande parte dos professores está interessada em propostas transformadoras, visto que, em nosso dia a dia, o contato com os estudantes revela inúmeras carências que esse público apresenta – e não falamos em carências em termos de aprendizado apenas. Com o almejo de mudança partindo do professor, a literatura pode colaborar para a construção da autonomia desses estudantes. É preciso trazer a temática afro para a sala de aula a fim de mostrar que o nosso povo tem vez e voz na sociedade e, para isso, necessitam de um espaço que é seu por direito. Desse modo, os estudantes podem adquirir uma visão crítica e realista do mundo que os cerca.

### **METODOLOGIA**

A ideia de trabalharmos com o texto *Pretinha de Neve e os sete gigantes* surgiu após discussões na disciplina de Literatura Infanto-juvenil, do Mestrado em Letras Profletras, Campus III, Guarabira/PB. Baseamo-nos na sugestão de Cosson (2016) para o letramento literário: a sequência básica, constituída pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação.

A aula proposta em nossa sequência básica foi destinada a alunos do 6º ano de Ensino Fundamental, e teve o objetivo de promover uma prática de letramento literário por meio da



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

leitura do livro *Pretinha de Neve e os sete gigantes* – Rubem Filho. Destacamos o fato de que a leitura de um livro voltado para crianças não se fixa apenas no texto escrito, mas é direcionada, também, por suas ilustrações, as quais são parte integrante desse gênero literário específico: o livro de literatura infanto-juvenil. Mediar o processo de leitura é um papel que deve ser desempenhado com muita destreza pelo professor, de modo a ativar conhecimentos prévios e promover a interação do jovem leitor com o objeto de leitura.

Durante a aula também levantamos algumas questões que permeiam a história do livro, como a valorização da etnia negra, a importância dos laços familiares e das amizades que possam ser conquistadas, a presença de atitudes de coragem e perseverança, além da intertextualidade entre o conto com a história de *Branca de Neve* e outras histórias infantis (*Chapeuzinho Vermelho* e *Alice no País das Maravilhas*).

*Pretinha de Neve e os sete gigantes* é de autoria e ilustração do escritor mineiro Rubem Filho. O livro compõe a coleção *Árvore Falante*, da Editora Paulinas, e apresenta como tema transversal a pluralidade cultural. De forma interdisciplinar, apresentam-se entrelaçados ao tema maior subtemas associados a relacionamento familiar, convivência, intertextualidade, amizade e clima.

O livro é uma releitura da fórmula antiga dos contos de fadas: um reino, rei, gigantes, um tacho encantado. Porém, surgem elementos que valorizam a cultura africana e a reflexão sobre solidão e coragem. A arte visual é repleta de elementos pertencentes à cultura afro e cores vivas. A história narra a aventura de Pretinha de Neve, que mora no Monte Kilimanjaro, na África, e sofre muito com o frio da região, além da frieza das relações entre ela e sua mãe e padrasto.

A mãe de Pretinha se tornou viúva e se casou com um Rei pouco carinhoso, que só quer saber de doces, deixando a menina completamente sozinha. Um dia, em meio à solidão, ela pergunta para o Tacho mágico se existe alguém mais solitária do que ela, e assim começa a aventura. Fica evidente a intertextualidade desse conto de fadas com o da Branca de neve. O livro não chega a ser uma paródia, mas uma estilização do conto clássico, com uma linguagem mais moderna, diálogos "descolados" e permeados com boas doses de humor.

Verificamos ainda que este livro não só serve para desmitificar e quebrar o padrão de que só existem princesas, reis e personagens brancos nos contos de fadas e nas histórias, pois vemos que há, sim, uma princesa “Pretinha de neve”, negra, como os demais personagens

também são. Há também uma mudança na história, visto que alguns personagens foram invertidos, como: os anões que são gigantes; o tacho que está no lugar do espelho; a madrasta (rainha) que na história ficou o padrasto (rei), que se disfarçou de mendigo; e no lugar da maçã ficaram os doces.

Sugerimos o trabalho com o texto *Pretinha de neve e os sete gigantes* a partir dos conhecimentos prévios que os alunos possuem acerca dos elementos da história, como espaço e personagens da narrativa. Em meio às atividades faremos referência à intertextualidade e à pluralidade cultural.

Assim, buscamos, de forma específica:

- Desenvolver o hábito da leitura;
- Desenvolver o senso crítico-reflexivo;
- Perceber a intertextualidade;
- Despertar o olhar para a realidade fazendo analogias ao texto, ao intertexto e ao contexto atual;
- Sensibilizar para o respeito e o reconhecimento da cultura afro;
- Desenvolver a criatividade.

Logo no início, questionamos os alunos sobre o que conhecem sobre o gênero “contos de fadas”; quando e onde ouviram ou leram textos desse gênero; quais características esse gênero possui; como são os personagens, os espaços, o tempo da narrativa, o final, etc.

Perguntamos aos alunos se eles conheciam a história da Branca de neve, se conheciam uma única versão ou se conhecem outras, promovendo uma discussão. Apresentamos, então, o livro a ser trabalhado, explorando aspectos verbais e visuais contidos na capa.

Iniciamos a leitura do livro com o apoio de fantoches e cenários.

Em meio à leitura foram apresentados alguns questionamentos, direcionando a compreensão textual;

Depois da apresentação da história, propusemos que os alunos, oralmente, citassem semelhanças entre esta versão de Pretinha de Neve e a versão original da história Branca de Neve a partir do seguinte direcionamento:

- o padrasto, na Pretinha, e a madrasta, na Branca de Neve;
- o espelho, na Branca de Neve, e o tacho, na Pretinha;



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

- a cabana nas duas histórias;
- os sete moradores da cabana: gigantes e anões;
- o trabalho de ambos na mina; - seus nomes;
- a amizade dos gigantes com a Pretinha e dos anões com Branca de Neve;
- o disfarce do rei e o disfarce da madrasta;
- o doce encantado que o mendigo oferece para a menina e a maçã encantada que a velhinha oferece a Branca de Neve.

Logo após esse momento, retomamos o trabalho com a personagem principal do conto, a Pretinha, refletindo sobre sua coragem e determinação em buscar uma mudança de vida a partir da sua colocação quando diz que não se sentia feliz porque fazia muito frio naquele castelo; era muito sozinha; não tinha com quem brincar nem com quem conversar; e também porque nunca havia saído de casa. O Tacho tenta conformar a menina dizendo que “... é assim mesmo, os adultos têm cada vez menos tempo para as crianças...”. Quando ouve o que diz Tacho, Pretinha resolve sair sozinha do castelo, sem falar com os pais. Partindo disso, seguimos para a reflexão proporcionada pelos seguintes questionamentos:

- O que acharam da forma como Pretinha de Neve agiu para realizar seu desejo?
- Haveria outras maneiras de fazê-lo?
- O que ela poderia ter feito de diferente?

A partir desse ponto fizemos uma analogia entre a Pretinha de Neve e as mulheres africanas trazidas ao Brasil como escravas, sua coragem e determinação, além de sua criatividade para acalantar suas crianças amedrontadas. Assim, realizamos uma oficina de produção de bonecas Abayomi, as quais surgiram no transporte dos navios negreiros, quando as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas, feitas de tranças ou nós, que serviam como amuleto de proteção e um acalento. Abayomi significa ‘Encontro precioso’. Sem costura alguma (apenas nós ou tranças), as bonecas não possuem demarcação de olho, nariz nem boca, isso para favorecer o reconhecimento das múltiplas etnias africanas.

Ao final entregamos doces, relembando o doce da mãe de Pretinha.



## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A efetivação da Lei 10.639/03 nas redes de ensino brasileiro constitui um relevante desafio. Isso implica na disseminação dos conhecimentos sobre os povos africanos, não só a partir do momento de sua escravização no Brasil e do tráfico negreiro, mas, sobretudo, através do conhecimento da cultura, história e organização desta nação. Ora, sabemos que, anteriormente à chegada dos europeus no território africano, esse povo já tinha suas organizações e, conseqüentemente, cultura e história de grandes riquezas. Partindo desse pressuposto, a África sempre foi uma nação civilizada e esse é um fator significativo que passa despercebido e deixado de fora dos currículos das escolas brasileiras.

A partir de projetos de leitura como este apresentado, com temáticas africanas e afro-brasileiras, é possível trazer para a sala de aula a realidade de nossa diversidade cultural e a valorização das etnias negras, cujo valor é inestimável e não pode ser desprezado. Este é apenas um exemplo do que pode ser feito, e vemos que não é tão difícil como se apregoa mostrar que a negritude não se resume à escravidão.

Assim, formar cidadãos críticos capazes de construir a sua própria história é permitir ao aluno o direito à memória e ao conhecimento de sua história, respeitando as diferenças sem perder de vista a universalização do saber, bem como a dimensão nacional de sua identidade. Dessa forma, é tarefa da escola considerar a diversidades étnicas de seus alunos, reconhecendo de forma integral os valores culturais intrínsecos ao seu contexto para integrá-los à sua educação formal.

Enquanto o conhecimento na escola privilegiar apenas a história exclusiva dos “vencedores”, dos colonizadores, a história real será negada ao estudante, assim como o conhecimento da efetiva contribuição das diferentes vertentes étnicas à formação de sua identidade. Por tudo isso, o ensino da história dos povos e das civilizações da África é missão de todo educador comprometido com a consolidação de uma sociedade democrática de fato e de direito. Enfim, a aplicação da sequência ocorreu de maneira bastante produtiva e agradável. Pudemos interagir de forma consistente com o texto, de acordo com nossos objetivos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que este livro não só age somente para desmitificar e quebrar o padrão de que só existem nos contos de fadas e nas histórias princesas, reis e personagens brancos, já que vemos que há, sim, uma princesa “Pretinha de neve”. O trabalho com a intertextualidade também é um ponto bastante importante nessa sequência, proporcionando um diálogo entre textos conhecidos pelos estudantes.

Destacamos também o fato de que a leitura de um livro voltado para crianças não se fixa apenas no texto escrito, mas é direcionada, também, por suas ilustrações, as quais são parte constituinte desse gênero literário específico: o livro de literatura infanto-juvenil. Nesse ponto, mediar o processo de leitura é um papel que deve ser desempenhado com muita destreza pelo professor, de modo a ativar conhecimentos prévios e promover a interação do jovem leitor com o objeto de leitura.

A sequência foi bastante proveitosa, contudo gostaríamos de enfatizar que a nossa proposta de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira não pretende se esgotar com o fim desta sequência. Queremos apenas que esse texto seja o marco para outras reflexões e investigações.

### REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: Fundamentos e métodos.** São Paulo: Editora Cortez, 2004.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira** – Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**–Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: 1996.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

FILHO, Rubem. **Pretinha de Neve e os sete gigantes**. [ilustrações do autor] 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2013. (Coleção árvore falante)

MUNANGA, Kabengele *et al.* **Superando o Racismo na Escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

VIEIRA, Kauê. **Bonecas Abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino> acesso em 20 de abril de 2018.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## A PROSA NARRATIVA: UM OLHAR PARA O TEXTO LITERÁRIO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Francisco Rivanildo Fernandes de Alencar (UFCG)

rivanildo\_fernandes@hotmail.com

Elri Bandeira de Sousa (UFCG)

ebs\_letras@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo se inscreve no âmbito do letramento literário na prática docente e é resultado de uma pesquisa em andamento que objetiva analisar as práticas cotidianas de leitura no contexto escolar. Através de uma abordagem teórico-metodológica do texto literário com foco no gênero crônica, aponta sugestões que subsidiarão as abordagens do texto literário no contexto da sala de aula. Os documentos oficiais que orientam o ensino da língua materna apresentam a relevância a ser dada às práticas de leitura de textos de gêneros variados para a formação de um leitor proficiente, apto a exercer sua cidadania nas práticas sócio-comunicativas. No entanto, há uma discrepância em relação ao que propõem esses documentos e às condições oferecidas pelas escolas públicas brasileiras, seja nos aspectos físicos, seja nos aspectos pedagógicos. Os gêneros literários, dotados de uma linguagem plurissignificativa, é uma ferramenta poderosa para a formação do sujeito-leitor, uma vez que além de aguçar a sua imaginação, também promovem uma reflexão de si mesmo e dos outros sujeitos sociais. Para tal empreendimento, formarão a base dessa pesquisa autores como Bakhtin (2011), Marcuschi (2010), Antonio Cândido (2010, 2011), Massaud Moisés (2008), Orlandi (2012), Cecília Goulart (2007) e Cosson (2018). À luz dessas teorias, procuraremos responder a questões relevantes para as práticas do letramento literário na escola. Com vistas à dinamização das aulas de leitura, apresentaremos uma proposta de material pedagógico com atividades criativas e sistemáticas com o gênero crônica para as práticas do letramento literário no 9º ano do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Leitura. Sujeitos. Texto. Letramento literário. Crônica.

### INTRODUÇÃO

A incumbência de escrever um artigo sobre sua prática pedagógica se apresenta como uma tarefa desafiadora para o docente diante do cenário em que se apresenta a educação brasileira, principalmente, no que tange às adversidades encontradas nas suas diversas salas de aula, e, até mesmo fora delas, o que o instiga não só a refletir sobre essas novas configurações sociais, mas também o incube do dever de agir positivamente para que a aprendizagem dos alunos seja satisfatória.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Diante desse cenário, intencionamos promover uma discussão a respeito das práticas de leitura e de letramento literário, no contexto da sala de aula, com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, no contexto das nossas escolas públicas, à luz das teorias de Bakhtin (2011), Marcuschi (2010), Antonio Cândido (2010, 2011), Massaud Moisés (2008), Orlandi (2012), Koch (2005), Cecilia Goulart (2007) e Cosson (2018) que formaram a base desse estudo, essas questões pontuadas serão apresentadas e discutidas nos capítulos a seguir.

Com essa proposta, objetivamos sugerir estratégias para que o professor instigue nos alunos o gosto pela leitura da narrativa literária, com foco na crônica literária, promovendo uma viagem para além das linhas escritas pelo autor, oportunizando o contato com uma leitura prazerosa, envolvente, investigativa e gradativa, comparando textos e construindo relações entre eles, contribuindo com a dinâmica da sala de aula do professor de Língua Portuguesa, tendo como referência a Sequência Didática Expandida de Cosson (2018) para o letramento literário e as alternativas metodológicas de Bordini & Aguiar (1988), com o intuito de formar uma comunidade de leitores no contexto escolar.

### **RELAÇÃO ENTRE TEXTO E DISCURSO: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS**

A formação de leitores proficientes é um assunto em constantes debates nos vários segmentos da educação. Discute-se a ineficácia dos processos de aquisição das competências básicas para a formação de um sujeito-leitor crítico e reflexivo no que tange às exigências dos documentos oficiais, a exemplo dos PCNs (BRASIL, 1997, p. 36) para o ensino básico no Brasil.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo.

Não é raro percebermos as inquietações que culminam em críticas à função que as escolas desempenham para ensinar o aluno a ler. Entre os professores de língua materna,



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

destacam-se o desinteresse, a falta de hábito de leitura por parte dos alunos e a ineficácia no que se refere às competências e às habilidades básicas de leitura que os alunos não adquiriram em sua formação inicial. Assim, entendemos a necessidade de se investir em atividades de leitura e de letramento literário.

A interpretação textual requer que o sujeito-leitor, situado num dado momento histórico, situe o texto e seu produtor historicamente no seu tempo, atente para as questões que norteiam a sua organização estética e linguística. Orlandi (2012, p. 63) afirma que “O discurso, definido em sua materialidade simbólica é ‘efeito de sentidos entre locutores’, trazendo em si as marcas da articulação da língua com a história para significar”. Ainda reitera essa autora (2012, p. 66) que:

A organização do texto enquanto unidade é reflexo indireto da ordem do discurso, não sendo possível se passar de um para outro. É só a teoria que permite, a partir de indícios sobre a ordem do discurso, detectar a configuração da organização das unidades do texto que são significativas em relação a essa ordem. Trata-se da relação do real do discurso com seu imaginário e que a textualidade representa.

Nesse entendimento, percebe-se a relação estabelecida entre texto e discurso, na questão da significação dada pelo leitor para a leitura do texto, pois este mostra o processo de organização da discursividade, ou seja, como o sujeito se coloca, a partir de suas leituras anteriores, e como relaciona o mundo com o simbólico, textualizando e materializando os sentidos. Para Bakhtin *apud* Goulart (2007 p. 38):

[...] mesmo a seleção de uma palavra, durante a elaboração de um enunciado por um sujeito, passa por outros enunciados ouvidos/lidos que, na maioria das vezes são apresentados à especificidade do gênero que está sendo utilizado.

Assim, os gêneros do discurso são gerados polifonicamente nessa teia de comunicação verbal em que diversas vozes ecoam dos discursos até a sua materialização no texto tanto oral quanto escrito. Desse modo, o leitor, inserido em seu contexto sócio-histórico, participa da construção do sentido do texto nesse trabalho de completude dos “espaços em branco” deixados pelo autor. Para tal empreita, faz-se necessário que o leitor seja capaz de compreender as nuances do texto literário, uma vez que este exige um olhar mais minucioso para a sua proposição. Nesse sentido, o leitor precisa projetar a compreensão dos enunciados



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

para além das linhas do texto, que seja capaz de diferenciar o texto literário de outros gêneros discursivos, como defende Azevedo (2007 p. 76):

Leitores são pessoas que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia, gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento.

Nessa compreensão, a escola precisa mediar a formação do leitor nesse processo de aquisição da competência leitora, para que o aluno seja capaz de construir um repertório considerável de habilidades para compreender os diferentes gêneros que circulam socialmente e seja capaz de selecionar os textos a partir de suas necessidades, seja para desfrutar dos prazeres que a leitura proporciona, seja para informar-se e interagir nas mais diversas situações sócio-comunicativas. Marcuschi (2010, p. 20) destaca que:

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a *internet*, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita.

O sujeito-leitor precisa ser inserido nesse universo de múltiplas possibilidades de contato com os vários gêneros textuais que circulam nas várias esferas, inclusive nas mídias mais modernas, como a *internet*, considerada atualmente uma fonte inesgotável de pesquisa e acesso à informação para todos os tipos de público.

O enunciado, oral ou escrito, mesmo construído num contexto sócio-histórico, compartilhando de outros discursos, revela muito da personalidade de seu enunciador, ou seja, o texto produzido “denuncia” o estilo de seu autor. Bakhtin *apud* Goulart (2007 p.39) ainda acrescenta que “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual”. Podemos, desse modo, estabelecer uma ligação entre a noção de polifonia e a noção de letramento literário, quando consideramos que os gêneros literários estão situados num determinado contexto cultural. Como produção ao estilo individual, ainda que sua matéria seja coletiva, apresentam uma carga de subjetividade mais acentuada do que outros gêneros, os não literários.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Na contemporaneidade, em que o conhecimento circula em diferentes esferas, nas sociedades letradas, com configurações discursivas diversificadas, os indivíduos, escolarizados ou não, são inseridos nesse fenômeno do letramento, como destaca Goulart (2007, p. 40):

As orientações de letramento dos sujeitos podem ser entendidas como os aspectos de conhecimentos desenvolvidos por eles nos seus grupos sociais, em relação com outros grupos e com outras instituições sociais diversas. Este aspecto está relacionado à vida cotidiana e a outras esferas da vida social, atravessadas pelas formas como a linguagem escrita se apresenta, de modo implícito ou explícito, de modo mais complexo ou menos complexo.

Os sentidos do texto, numa perspectiva dialógica, não se restringem aos aspectos linguísticos como o faz a linguística textual. Na análise dialógica o conceito de texto está para além dos aspectos linguísticos, pois considera outros fatores que são relevantes para a construção dos sentidos dos enunciados como historicidade, cultura, pontos de vista, entre outros, de seus interlocutores.

Orlandi (2012) aponta que a produção de sentidos e seus deslocamentos estão associados à historicidade que rege a relação dos sujeitos com os textos e com o fato de que estes são afetados pela história de leitura daqueles. Assim, para a compreensão do texto, uma gama de implícitos passam a ser desvendados a partir do contexto sócio-cognitivo dos interlocutores. Os sentidos são construídos com base, não apenas nos elementos linguísticos, mas também acionando os conhecimentos prévios, contexto sócio-histórico e cognitivismo no momento de interação comunicativa do leitor/ouvinte com o texto.

Além dos mecanismos geradores da sequência lógico-discursiva do texto, aliam-se a estes todos os elementos do contexto sócio-cognitivo mobilizados na interlocução, veiculadora de sentidos, em virtude de uma construção dos interlocutores. Em suma, o sentido do texto é construído na relação autor – texto - leitor. Essa trilogia dialoga com a ideia de Goulart (2007, p.38) ao destacar que:

No movimento de interação social os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras alheias de outros sujeitos (e não da língua, isto é, já ideologizadas), que ganham significação no seu discurso interior e, ao mesmo tempo, geram as contrapalavras, as réplicas ao dizer do outro, que por sua vez vão mobilizar o discurso desse outro, e assim por diante. É então num emaranhado discursivo que formam o discurso social e os discursos individuais.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Tanto o leitor quanto o produtor de um texto utilizam conhecimentos de leituras de outros textos, em momentos distintos, para gerar sentido em suas atividades discursivas. Para Dascal *apud* Koch (2005) a espécie humana é motivada pela busca de sentidos, um bem precioso, que sempre está escondido.

O texto, embora pareça estar pronto em sua materialização, só alcança sua completude quando promovido seu diálogo com o leitor/espectador que completa as lacunas deixadas pelo autor com suas leituras anteriores a este evento, embasadas nas vivências e experiências que contribuíram para a sua competência leitora.

### **O TEXTO LITERÁRIO: ESTÉTICA E FUNÇÕES**

Como o homem sempre foi um ser em constantes buscas para representar o mundo ao seu redor, assim, a criação literária surge para ingressá-lo no mundo ilusório, no mundo de fantasias, já que essas inquietações o impulsionam e o levam ao encontro da arte literária, e esta, pelo fascínio que tem, contagia os olhos do ser que é encantado e imerso nesse desejo de dar sentidos aos fenômenos acontecimentais e circunstanciais. Nesse sentido, há uma relação íntima entre a necessidade que o homem tem em representar o mundo à criação literária, pela força expressiva que a arte tem para dar sentido, responder a interrogações e ao mesmo tempo transformar uma visão de mundo. Antonio Cândido (2010, p. 65) sinaliza que:

[...] a criação literária corresponde a certas necessidades de representação do mundo, às vezes como preâmbulo a uma práxis socialmente condicionada. Mas isso só se torna possível graças a uma redução ao gratuito, ao teoricamente incondicionado, que dá ingresso ao mundo da ilusão e se transforma dialeticamente em algo empenhado, na medida em que suscita uma visão de mundo.

Percebe-se, desse modo, que a literatura desempenha uma função social, relacionada ao sentimento estético, aos meios de vida, à organização social e representa normas, valores e tradições da sociedade. Assim como pode, também, questionar valores éticos e estéticos dessa mesma sociedade. Antonio Cândido (2011, p. 182) reitera que “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”.

Para que o texto literário cumpra com o seu objetivo faz-se necessário considerá-lo em seus aspectos mais gerais, e não específicos, como propõem os estruturalistas, em uma

concepção mais estática do texto, pois para a construção de seus significados estão imbricados vários elementos que transcendem a estrutura do texto. Para que este cumpra sua função social, é necessário considerar suas práticas sócio-históricas, conforme nos aponta Marcuschi, (2010, p.19) numa visão genérica, de “que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”.

O tratamento dado ao texto literário nem sempre cumpre com o seu principal objetivo: a fruição e o prazer que a leitura provoca no leitor e sua posterior formação enquanto sujeito consciente e agente das práticas sociais. Isso acontece por diversos fatores, dentre eles, a importância e o lugar dado a essas práticas no contexto da sala de aula, a quantidade e qualidade dos livros paradidáticos disponíveis na biblioteca ou sala de leitura, a formação leitora do professor, especialmente o de Língua Portuguesa, dedicação de tempo para o planejamento de projetos de letramentos literários e a dedicação a práticas de leituras nas demais disciplinas do currículo escolar. Ademais, nem sempre as estratégias de leitura do texto literário abrangem a totalidade de possibilidades desse tipo de texto para a construção de conhecimentos que a literatura proporciona.

No capítulo que trata do autor e da personagem, Bakhtin (2011, p. 3) afirma que:

[...] cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam [...].

Assim, o autor “dá vida à personagem”, a partir de sua capacidade criadora e de princípio, não é uma criação aleatória. Esta exibirá vários trajetos, trocará de máscaras, apresentará mudança de postura e atos inesperados em função das vontades, emoções e dos caprichos do seu criador. Nesse percurso de criação, o autor-criador acaba revelando o autor-pessoa, contudo sua criatura (a personagem) vai se desprendendo desse processo de criação e ganhando vida autônoma à medida que entra no universo de seus leitores. O autor dá corpo à personagem, mas não detém seu “espírito”. Bakhtin (2011, p. 7) reitera que “a personagem e o autor acabam não sendo elementos do todo artístico da obra, mas elementos de uma unidade prosaicamente concebida da vida psicológica e social”, por questões biográficas e sociológicas.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Parte desse princípio, o que consideramos relevante para o direcionamento que a escola deve dar ao abordar o estudo do texto literário, instigar a curiosidade do aluno para perceber as nuances que compõem a tessitura dos gêneros literários narrativos. É por esse viés que a escola deve conceber o ensino da leitura e das práticas de letramento, suscitando a investigação e a reflexão dos aspectos linguísticos aos aspectos sociais e expressão artística, como sua fatura estética, imbricados no texto quando sob o olhar de um leitor proficiente.

### **O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA: UM OLHAR PARA A LEITURA DO GÊNERO CRÔNICA**

As práticas de leitura de textos literários no contexto da escola têm se apresentado engessadas em atividades propostas pelos livros didáticos, principal material didático utilizado pela maioria dos professores, desprovidas de uma significação mais consistente para os principais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem da leitura dos textos literários. Desse modo, faz-se necessário compreender que estes já têm percorrido caminhos nos quais construíram conhecimentos a partir de suas vivências nesses trajetos. Esse pensamento alia-se à ideia de Luiz & Ferro (2011, p. 135):

É crucial, portanto, comprometer-se com uma educação leitora, que priorize o percurso que o aluno realiza para construir e reconstruir o significado do texto, bem como a ampliação de seu repertório textual, linguístico e estético. Esse comprometimento nos permitiria enxergar, na ótica do docente, em que estágio os estudantes se encontram e até onde podem chegar, ou seja, sugere-se aqui partir do conhecimento prévio do leitor, para, a seguir, conduzi-lo ao prazer e à fruição perante os artifícios da literatura.

A literatura pode contribuir para a formação de um leitor que não se limita à margem do texto, mas que, em contato com a obra, mergulha nas partes mais profundas em busca de respostas para as suas inquietações. Quando isso ocorre, o leitor se situa, se identifica e se posiciona diante da obra literária não se limitando, por exemplo, aos elementos superficiais que constituem uma obra literária, como narrador, personagens, ponto de vista da narrativa, mas considera, dentre outros, os contextos de produção e de recepção do texto e, sobretudo, os sentidos que são construídos no contato do leitor com a obra. A palavra letramento, de uso recente na língua portuguesa, refere-se à apropriação da escrita e das práticas sociais que estão imbricadas ao uso dessa escrita. Destaca Cosson (2018, p. 12):



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O letramento literário [...] possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Pensar na formação de um leitor de literatura, é imperativo entender como encaminhar esse sujeito para que o encontro entre leitor e obra possa ocorrer de forma prazerosa, pois a fruição da leitura perpassa pela formação de um leitor lúdico. A crônica, pela composição estética e brevidade da narrativa, pode ser uma ferramenta importante para a inserção sujeito-leitor no universo da literatura, pois a partir dela é possível construir uma série de atividades que promovam o letramento literário. Assim apresenta Moisés (2008, p. 238):

A crônica, como indica a sua etimologia, (Gr. *Khronikós*, de *khrónos*, tempo, pelo lat. *Chronica*, “livros de cronologia”, narração), está ligada ao dia a dia: um episódio cotidiano, uma cena de rua, ou praia, ou local de trabalho ou de reuniões festivas, etc., é suficiente para deflagrar a imaginação do cronista, levando-o a redigir um texto para fixar o acontecimento inesperado ou que chama a atenção, capaz de entreter o leitor ou, quem sabe, contribuir para aprimorar o seu modo de ver a realidade à sua volta.

Essas peculiaridades apontadas por Moisés (2008) podem instigar uma abordagem de duas crônicas que dialogam em vários pontos “Um caso de Burro” de Machado de Assis, publicada na série *A Semana* no jornal *Gazeta de Notícias*, em 8 de abril de 1894, e “A última crônica de Fernando Sabino.

Inicialmente, em ambas as crônicas, o cronista faz uso da metalinguagem e apresenta ao leitor o espaço, elemento da narrativa fundamental para a compreensão do texto, sobretudo pela simbologia e conotação dadas a condição social da personagem principal do enredo.

As personagens, nessas duas crônicas, encontram-se diante de uma refeição. Ao burro oferecem-lhe capim e água, mas este não “comeu do capim, nem bebeu da água” (ASSIS, 1997, p. 120), pois não tinha mais fôlego para tal ação, estava à deriva, à espera da morte, em plena praça pública, marcada pelo discurso irônico, perspicácia de seu autor. Diante da menina, uma fatia de bolo, também para uma refeição, em comemoração ao seu aniversário, em um botequim. Embora diferentes em relação ao motivo que os levara àquele lugar, ambas



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

as personagens estão em ambientes públicos, com privações, e indiferentes ao olhar de seus semelhantes.

Sabino, ao referir-se à família de seres “esquivos” no espaço em que se encontravam “Ninguém mais os observa além de mim” (SABINO, 2005, p.156) denuncia a insensibilidade da sociedade em relação à pessoa negra. Nesse ponto do texto, pode-se inferir as causas dessa indiferença do olhar humano para o seu semelhante: o preconceito racial ainda não superado pela classe que se acha pura e a condição social em que vive o negro na sociedade moderna.

Entendemos que a literatura como sistema vivo de obras produzidas por um autor, o iniciador desse processo, mediadas pelo leitor, com a orientação de um outro leitor mais experiente, pode promover um diálogo entre estas nesse processo de circulação literária, formando, como aponta Cosson (2018, p.66), uma “comunidade de leitores” dentro da própria escola.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O ensino da língua Portuguesa no Ensino Fundamental pressupõe um olhar criterioso para as práticas do letramento literário, o que implica a necessidade de investir na formação do leitor competente, capaz de desvendar os “segredos” desse “labirinto” que compõe o texto literário, de modo que possa ao final da leitura ter encontrado a “saída” para a compreensão dos significados tão necessários aos sujeitos-leitores e se encantar e encantar os outros nessa busca incessante de compreender a si mesmos e aos seus semelhantes.

Para tanto, entendemos ser imprescindível a incumbência de uma proposta mais direcionada e sistematizada, para as práticas de leituras, não como mera obrigação para cumprir uma tarefa escolar, mas para degustar, sentir prazer, para se deleitar, refletir e interagir, comunicar-se com os outros cidadãos, de forma participativa, ativa e produtiva, promovendo, dessa forma, o letramento literário. Para isso torna-se imperativo no papel do professor de língua materna abertura para a reconfiguração de sua prática pedagógica, seja para formar os discentes seja para se (in)formar enquanto sujeito colaborador do processo de (in)formação de outros sujeitos.

Neste sentido, a escola, responsável pela disseminação dos saberes, deve ser impreterivelmente transformada em um espaço de abertura para outras vozes, que precisam



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ser ouvidas, e dimensões do conhecimento, tão singular para o crescimento pessoal e coletivo, para ampliar o mundo social plural dos sujeitos com múltiplos modos de pensar, aprender, expor, discutir e sentir as faces da realidade que os rodeia.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, Machado de. **A Semana I.** (Obras Completas: Machado de Assis). São Paulo: Globo, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra, 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado das Letras, 1988.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do círculo. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos.** 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria e História Literária.** 11ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

\_\_\_\_\_. **Vários escritos.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro.** Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani (org.). 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUIZ, Fernando Teixeira & FERRO, Marcela Coladello. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, Renata Junqueira de & FEBA, Berta Lúcia Tagliari (org.) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento.** Mercado de letras, São Paulo: Campinas, 2011.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 17ª reimp. da 1ª ed. de 1969. São Paulo: Cultrix, 2008.

\_\_\_\_\_. **A criação literária: poesia e prosa**. Ed. ver e atual. São Paulo: Cultrix, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 4ª ed. São Paulo: Pontes Editora Campinas, 2012.

SABINO, Fernando. A última crônica. In: TUFANO, Douglas. **Antologia da Crônica Brasileira: de Machado de Assis a Lourenço Diaf**.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## CIRANDA PERNAMBUCANA: UM OLHAR PEDAGÓGICO

Manuela Xavier Ribeiro de Souza (UFPB)

manuelinhax@gmail.com

Hermano de França Rodrigues (UFPB)

hermanorg@gmail.com

**Resumo:** Este projeto de intervenção pedagógica visa salvaguardar a cultura local da Zona da Mata de Pernambuco. O projeto desenvolve-se em cunho documental de uma escola pública estadual, localizada no município de Goiana. A Unidade Escolar procura em seu Projeto Político Pedagógico (doravante PPP), e em seu Regimento Interno, incentivar os movimentos culturais literários, pois entende que assim fazendo, deixa o legado de valorização e contribui para formação e inserção social dos indivíduos. Como objetivo geral trataremos da conservação de um gênero musical típico de Pernambuco e como objetivo específico queremos propiciar o fomento ao letramento literário como sendo as formas de (re) significação das diversas identidades postas nas letras das “Cirandas” cantadas por Lia de Itamaracá. O estudo das letras de músicas de “Ciranda”, e toda a sua performance, possui valor educacional, cultural e identitário, o que possibilita ampliação das formas de aprendizagem e de inserção do indivíduo como ser social e autônomo. Esta proposta constituir-se-á como uma pesquisa ação, adotando abordagem descritiva e qualitativa. O aparato teórico será inicialmente como proposto por Hall (2015), Bhabha (1998), Zumthor (2008), no tocante as identidades e as influências externas da escola. No tocante aos aspectos históricos do gênero textual em questão, temos Rabello (1988) e nas questões pedagógicas temos Freire (1996), o PPP escolar, e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, porque entendemos que não podemos deixar de valorizar e (re) significar as raízes históricas onde estão situados os estudantes.

**Palavras-chave:** Identidade. Literatura Popular. Ciranda.

## INTRODUÇÃO

É de fundamental importância que tenhamos ciência de que muitos pontos da nossa literatura se perderam ao longo do caminho, seja por que lhe faltava alguém que os perpetuasse, ou porque esse é um traço da sua própria produção; não a falta de um registro escrito, mas a falta de pessoas que perpassassem os textos de maneira oralizada. Pensando nessa modalidade de literatura; a oralizada, fizemos um recorte de um gênero que é posto à margem do cânone literário brasileiro, e visto apenas como parte do folclore; a Ciranda, gênero literário que traz para seus conhecedores uma parte da história oralizada e que abarca uma parte que foi negada, da colonização de um povo.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A pesquisa, então, busca fazer um recorte histórico, trazendo à luz uma parte dessa escuridão deixada, por meio de pesquisadores que debruçaram seu tempo em pesquisas que podem ampliar a nossa visão em relação a gêneros literários que carregam consigo uma parte da história popular. A Ciranda deve fazer parte da lista de temas folclóricos, por exemplo, mas tal proposta é inicialmente frágil para tal produção literária, e autorepresentação identitária, o que diminui seu poder de representação.

Por vezes, o que vem do popular é visto justamente apenas como uma forma de folclore, ou música de “brincar”, como dissemos anteriormente, muito simplista para o valor cultural e identitário que a Ciranda possui. Debruçamo-nos, assim, sobre a Ciranda, cantada na Ilha de Itamaracá, Zona da Mata de Pernambuco, especificamente, porque entendemos que ela traz, em suas linhas, a história de um povo que não deve ser esquecida ou negada.

Vale ressaltar que nosso projeto de intervenção se deu em uma escola pública da rede estadual de Pernambuco, situada na zona da mata norte, a priori, levantou-se dados documentais para analisar como os gêneros literários da modalidade “popular, são tratados por eles. Tal proposta, no primeiro momento, se dará por meio de levantamento documental, para que possamos identificar o que a unidade escolar entende em relação a importância da Ciranda na literatura popular, dentro da escola. No segundo momento, faremos um levantamento, ainda bibliográfico em relação aos outros documentos oficiais que abordem o tema em questão. Escolhemos a Ciranda por seu valor literário e pedagógico, já que a Unidade Escolar ressalta de maneira efervescente em seus documentos o tema literário de significação a cultura popular e ao longo do ano pretende desenvolver a temática referente da proposta escolhida e culminar na exposição cultural anual. Os documentos da Unidade Escolar que procuramos buscar, aliados a outros documentos federais e estaduais, se preocupam em ressaltar e salvaguardar a cultura popular de maneira significativa e eficiente, trazendo o popular como forma de conhecimento, de história e de cultura.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Entendemos que é de suma importância abordarmos o que traz a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC), a respeito da leitura, da escrita da oralidade, e da análise linguística. Tal documento entrou em vigor em escolas de educação básica a partir do



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ano de 2018. A BNCC vem trazendo visões mais ampliadas, no seu sentido literal, pois, ao lermos o documento, que fora construído aliados aos diversos atores da educação, e posto em consulta pública pelo Governo Federal.

No que se refere a um dos pontos que nos chamou atenção sobre as competências que os futuros estudantes deverão desenvolver, temos:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2018, p.63).

Outro ponto considerável do documento é o que tange em relação a oralidade, que por nós, é entendido como sendo de forma relevante para valorização do que não é tido como “conhecimento”, para isso, o mesmo documento propõe (*Idem*, p.77):

1. Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multisssemiose.
2. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Todas essas competências devem estar inseridas na área de linguagens, sendo elas língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa (p.27). Portanto, ressaltar, no



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

âmbito escolar, as diversidades de saberes dos estudantes é de fundamental importância para fazê-los perceber como seres humanos detentores de direitos. Dando a devida importância aos gêneros de cunho oral, que por vezes, podem ficar em segundo plano. Porém, cabe à escola, dar a esses saberes um lugar de (re) significado para que os estudantes que os tenham possam se ver e se colocar como detentores de conhecimento de mundo e no mundo e para o mundo.

Em relação a outro documento que está em vigência paralelo a BNCC, são os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica. Corroborando com a BNCC, entendemos que nosso aluno deverá, ao final da educação fundamental:

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 e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BNCC, 2018 p.155).

Entendemos que os textos que os professores levam à sala podem e devem tratar de temas que possibilitem os estudantes a inferir valores sociais e culturais. E que tais valores compõem a sociedade de forma imbricada e multiforme.

Sendo assim, entendemos que organização dos saberes proposta aos estudantes, deve-se fazer principalmente, por meio de interdisciplinaridade, que é uma das formas de se estabelecerem relações entre os saberes. Quanto mais relacionados e (re) significados estiverem os saberes, maior a potencialidade de uso e de compreensão.

Sabendo então que, muitas vezes, a escola é o local que muitos dos nossos estudantes têm para poder conseguir fazer tais relações interdisciplinares, é necessário que o alunado seja levado a entender que o que traz de sua vivência social, também é conhecimento válido e deve ser valorizado e tratado em sala de aula como conhecimento essencial para (re) afirmar-se no mundo e para o mundo de maneira eficaz. Nesse sentido, remetemos a FREIRE (2009, p. 59), “quando o autor se refere ao respeito à autonomia e a dignidade de cada um propondo essa atitude como um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nas palavras do pensador citado acima, entendemos que as nossas escolhas quanto ao que deve ser abordado em sala de aula, não devem levar em consideração apenas o que “eu” acredito, mas também, e, principalmente levar em consideração o que “meu” educando possui e aonde ele poderá chegar nas suas competências.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Os textos podem agir e ter valores diferentes para determinados indivíduos em seus diversos sentidos. Corroborando com a perspectiva da leitura como uso social, como dito acima, entendemos que estudante já chega à escola sabendo a língua, então, o que se deve ensinar são os usos dela e suas muitas possibilidades, “não se deve tolher as capacidades já instaladas e interação”, como dito por MARCUSCHI (2008).

O Projeto Político Pedagógico da referida instituição de ensino (2018/2019), (doravante PPP): “formar seres humanos com identidade, dignidade e que tenham a capacidade de intervir na sociedade de maneira transformadora e cidadã”. A escola deseja ser reconhecida pelos resultados do processo de ensino aprendizagem, e esta pode ser posta, de maneira formal e informal, nas suas “interdisciplinaridades”.

O documento de escola, em consonância com os demais já citados, ainda salienta a democracia do aprendizado e do estímulo à criticidade e à autonomia dos estudantes por meio da mediação dos professores deixando as práticas dos educadores mais reflexivas e motivadoras. Sendo assim, entendemos que o gênero literário “Ciranda” pode perpassar por todas as nossas perspectivas acima colocadas. Escolhemos este gênero, pois a escola também tem como um dos objetivos específicos desenvolver projetos educativos e socioculturais de relevância local, já que a escola está inserida em uma localidade que nasceu de uma miscigenação de autóctones, pescadores, colonos e pessoas que foram feitas escravas nos séculos passados.

Entendemos que é direito do estudante conhecer sua história, para que este possa entender e refletir suas visões de mundo, se possível identificar-se ou não com tais propostas, já que concebemos os gêneros de cunho literário como Candido (1989), que concebe os textos desse universo como sendo “humanizadores”, que reverberam o que faz parte do ser humano, de modo a levá-los e atua em sua formação e os leva a entender porque o indivíduo faz certas escolhas em detrimento de outras.

A Ciranda traz em suas melodias a história do povo e carrega em si o pensamento de coletividade social e humanística. Com letras simples, as formas de abordagens dos assuntos podem ser tratadas de maneira dançante, contagiante e reflexiva, para maior autonomia dos estudantes e outros atores educacionais.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### **METODOLOGIA**

Nossa pesquisa versou em uma linha bibliográfica e consiste em reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Entendemos a pesquisa bibliográfica como uma forma de limitar-se ao tema que foi escolhido, no caso, a ciranda, servindo como modo de se aprofundar no assunto posteriormente. Sendo assim, iremos traçar um breve histórico sobre o objeto de estudo, ajudando a identificar contradições, dados históricos, culturais e sociais. Levantando possíveis estudos sobre o assunto, é importante averiguar se trabalhos elaborados anteriormente.

O levantamento bibliográfico é realizado a partir da análise de **fontes** que abordam, de diferentes maneiras, o tema escolhido para estudo. As fontes podem ser livros, artigos, documentos monográficos, periódicos e no nosso caso, os documentos oficiais para validarem nossa escolha pela temática.

Acreditamos que sendo lido, analisado e interpretado tais documentos podem corroborar a nossa proposta inicial.

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS**

Escolhemos o “Ciranda” de Lia de Itamaracá, pois entendemos que suas letras trazem contentamento social, o questionamento da posição da mulher na sociedade, as diversas formas de amor, a vida pesqueira, a miscigenação das religiões, temas que podem e devem ser abordados em sala de aula, de maneira transversa, levando o estudante a refletirem sobre o gênero em questão. A ciranda é oralizada e sua execução é realizada por meio de canção. Nossa intenção não é ensinar os alunos a cantarem ciranda, mas de terem uma nova visão sobre esse gênero oral, e as múltiplas formas de leitura, culminando em uma possível (re) construção identitária dos envolvidos. E quando nos referimos a esses estudantes/leitores, não estamos falando de estudantes que saibam ler poemas, dramas ou ficção, mas o que queremos propor são leitores que entendam o valor e significação da construção de um texto e porque esse gênero é proposto dessa forma.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Entender todo o seu arcabouço produtivo e seu valor identitário para a comunidade que o produz. Essa proposta pode ajudar os estudantes a perceberem que não é apenas o que está publicado em livros que se denomina literatura, pois compartilhamos da seguinte ideia de que:

Qualquer texto escrito, seja ele popular ou erudito, seja expressão de grupos majoritários ou de minorias, contenha denúncias ou reafirme o “status quo”, deve passar pelo mesmo crivo que se utiliza para os escritos canônicos: Há ou não intenção artística? A realização corresponde à intenção? Quais os recursos utilizados para tal? Qual o significado histórico-social? Proporciona ele o estranhamento, o prazer estético? (BRASIL/MEC, 2006, p. 57).

Entendemos, assim, aliados aos documentos oficiais em questão, supracitados, que nossos estudantes devem ser estimulados a refletirem o processo de construção de literatura que existe ao seu redor, que muitas vezes não é vista como tal, pois durante muito tempo se acreditou que literatura era apenas o que estava nos “clássicos”, porém trazemos o que Candido (1989) traz em seu texto sobre a definição de literatura no que se refere a introdução de todos os textos, sejam escritos ou oralizados, que sejam populares ou eruditos, pois carregam a identidade de um povo.

Os estudantes precisam perceber-se como integrantes dessa “cultura”, que muitas vezes, pode ficar submersa em conhecimentos como tidos “formais”, apenas. No que se refere às “minorias”, muito há o que se refletir e encaminhá-los a compreender que tal posição não se dá por quantidade de indivíduos, mas sim, pelo poder de ser ouvido que certos indivíduos possuem. Entendemos que, por meio de textos que fazem parte do dia a dia dos estudantes, podemos levá-los a se conhecerem mais e melhor, já que os textos literários possuem por si “uma leveza, exatidão, visibilidade, multiplicidade” como diz Calvino (1995). Na escola, os discentes podem passar a entender que o que ele escuta nas ruas da nossa cidade de forma oralizada, possui inúmeros recursos de uso da linguagem, como a figurada, por exemplo, bem como outros recursos de significação, estéticos, além das questões históricas carregadas de cultura local.

Para tanto, uma conversa com os estudantes, é interessante para entender todo o ambiente social/cultural no qual os alunos estão inseridos. Questionamentos, em uma roda de conversa, em relação ao movimento cultural já citado nas laudas anteriores, ou como os estudantes entendem a literatura e as diversas formas de manifestações culturais.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Instruiremos os estudantes quanto ao gênero textual em questão e todas as suas possíveis formatações, e as possíveis vozes que podemos perceber nas cirandas. A proposta não é formar “cirandeiros”, mas levar os estudantes a compreender o processo de criação de uma ciranda, seus temas, a preocupação a que se deteve o cirandeiro, quais os temas/assuntos ali presentes.

A ciranda nos ajuda a compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de (re) significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades culturais. Os temas a serem trabalhados nas rodas de conversas, podem ser dos mais variados, mas partiremos da premissa do que vemos em constatare ambiguidade na relação dos estudantes consigo e com os outros, partiremos de três temas relevantes socialmente.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As letras das cirandas são letras que engrandecem as origens do mar e o ritual dos pescadores, a valorização da sua cultura pesqueira, a amor, a coletividade. Tal gênero traz conhecimentos (in) sólidos, já que mudam ao passar do tempo e cada sociedade pode entender de maneiras diversificadas, e passados de geração em geração. Assim como a ciranda, temos em Pernambuco, por exemplo, o coco de roda, o maracatu, o frevo, e tantas outras manifestações culturais em gêneros orais ou performáticos, que podem ser elevadas a categoria de material de didático e, para (re) construção de saberes diversos que compõem a sociedade pernambucana em todos os lugares do estado, e fora dele, bem como em todas as escolas, sejam elas, públicas ou privadas.

Como dissemos anteriormente, as letras podem ser improvisadas, pode-se, depois de uma imersão na forma como se faz “ciranda”, pedir que os alunos formem suas rinhas de ciranda. A intenção, não é que eles sejam “especialistas” em cantar ciranda, mas que conheçam, mergulhem nessa manifestação, entendam que existem diversas formas de comportamento, que não são apenas, aquelas que estão nos livros didáticos, ou aquelas que passam nos canais de TV aberta, valorizem tal manifestação.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Não estamos querendo dizer que todos precisam conhecer infinitamente todos os textos, mas diante de diversas possibilidades de valorizar os saberes populares locais/regionais, seria uma barbárie escanteá-los e continuar contribuindo com a opressão velada.

Por fim, consideramos válido, usarmos a ciranda como uma das formas instigantes para alavancar as aulas de literatura, para que alunos entendam que ser letrado, não é desprezar os diversos tipos de conhecimentos que, por vezes, são excluídos das pautas dos livros, mas que todas as formas de manifestação cultural, fazem parte da (re) construção das identidades, valorizadas e por isso devem ser estudadas, conhecidas, valorizadas e principalmente respeitadas.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC), 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. PCN's, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2018

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) *Direitos humanos e...* Cjp / Ed. Brasiliense, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 1996 (Coleção Leitura): Paz e Terra, 40ª reimpressão, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 296 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## LETRAMENTO, LETRAMENTO LITERÁRIO E INCENTIVOS DO GOVERNO PARA LEITURA E ESCRITA

Ana Carla das Chagas (UFCG)

anacarlachagas05@hotmail.com

Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)

daiselilian@hotmail.com

Wanilly do Nascimento Félix (UFCG)

wanillyfelix@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo abordar a questão do letramento, letramento literário e incentivos do governo para leitura e escrita, com o intuito de realizarmos uma revisão bibliográfica do estado da arte em relação as concepções de alfabetização, letramento, letramento literário, como também fazer uma breve análise sobre as propostas e incentivos do governo com relação a leitura e escrita com base na realidade escolar brasileira atual. Para tanto, contamos com o suporte teórico de autores, tais como: Assolin (2010), Cosson (2016/2017), Kleiman (2005/2013), Leal (2004), Lemov (2011) e Soares (2006/2017), entre outros. Nossas considerações partiram do surgimento da palavra letramento, seu conceito, e principais considerações teóricas sobre este assunto tão em voga e tão atual nas discussões sobre ensino de língua portuguesa. Dentre os pontos que serão debatidos está também a questão sobre o que é, de fato, letramento literário, o que nos propõem os PCNs de língua portuguesa, quais as propostas de governo para o trabalho com a leitura e a escrita. Nosso objetivo é discutir tais questões com vistas a melhor compreender atuais práticas de ensino neste campo e avaliá-las criticamente, sobretudo porque, de posse dessas informações, poderemos buscar práticas de ensino mais eficazes e corrigir falhas tão comumente encontradas no cenário educacional atual.

**Palavras-chave:** Letramento. Letramento literário. Leitura e Escrita.

### INTRODUÇÃO

A leitura oportuniza vivências únicas que propiciam a construção de novos saberes e são inúmeras as maneiras que podemos realizá-la. Mesmo assim vivemos em um país no qual muito se discutiu sobre analfabetismo, relevando algumas vezes uma mera decodificação, esquecendo-se todos os valores sociais que a leitura engloba e a amplitude de maneiras e estratégias com as quais ela está envolvida.

Preocupou-se bastante com isso, pois, se observarmos, antes escrever seu próprio nome era fator de destaque para considerar uma pessoa alfabetizada; porém, depois considerou-se esse critério como insuficiente e estabeleceu-se que seria necessário a escrita de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

um bilhete para identificar a alfabetização ou não de uma pessoa. Esses são critérios utilizados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com vistas a identificar o nível de analfabetismo do nosso país. Será que esta mudança é satisfatória? Este é um questionamento discutido entre estudiosos.

E para uma possível resposta a este questionamento, algumas reflexões são bastante pertinentes. A primeira é que pelo desempenho de uma única pessoa temos, na maioria das vezes, uma amostragem que não é suficiente para esta comprovação. A segunda, é que o bilhete é um gênero que permite ao seu produtor a utilização de informações básicas, não prejudicando as características do gênero. Sendo assim, as informações do texto podem não ser suficientes para a certificação do critério a ser analisado. Mas, pode-se dizer que houve um avanço, pois o mesmo é um gênero do cotidiano e tem sua função social. E reforçando tudo isso, comungamos com Soares, que afirma (2014 p.20): “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]”.

Assim, partindo das discussões desses resultados e da vasta literatura voltada à leitura, optamos pela realização de um estudo reflexivo sobre uma nova palavra em nosso vocabulário: “letramento”. Sendo relevante identificarmos: como surgiu esta palavra e quando, o que alguns autores relatam sobre ela. Como também sobre o letramento literário para que possamos alcançar momentos únicos e repletos de trocas de saberes através da leitura em nossas salas e até além dos muros da escola. Outro ponto de destaque do nosso texto será quais as propostas e incentivos do governo com relação ao incentivo da leitura e da escrita para transformarmos nossa realidade.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Soares, a palavra letramento surge em 1980 no Brasil e em outros países. É importante evidenciar que nos Estados Unidos e na Inglaterra teve seu apogeu também neste período, mesmo a palavra *literacy* (que significa “a condição de ser letrado”) já existindo no dicionário desde o século XIX. Foi em 1980 que o termo surgiu como um campo de estudo e no Brasil iniciaram os seus primórdios de forma ainda inibida. Porém, é importante destacar que sua origem está interligada com as evoluções sociais do nosso país e teria como efeito transformações educacionais.

Para Kleiman (2005, p. 21) o termo surgiu “[...] para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplos do que as práticas escolares de uso da escrita [...]” Percebendo assim que o foco estaria não apenas no aprender a ler e escrever, mas em fazer uso dessa aprendizagem no convívio social, como também reconhecer e utilizar os saberes experiências e culturais para ampliar o repertório de cada indivíduo através do mundo da leitura e da escrita.

O termo letramento envolve várias fatores, tornando difícil de ser definido de maneira única e objetiva, pois, como afirma Soares (2014, p. 66): “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição”.

Assim, podem existir convergências e divergências nas definições apresentadas por estudiosos.

Soares (2017, p. 112) afirma que:

[...] o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade.

Percebemos, assim, que trabalhar a leitura e a escrita envolvendo uma prática de letramento vai além dos muros da escola e é necessário um desenvolvimento de capacidades tanto individuais como sociais que podem ou não estar associada a uma vida escolar. Não é necessário que uma pessoa seja alfabetizada para ser letrada. E como afirma Assolini (2010, p.144), “[...] existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença de alfabetização.”

Outro fator em destaque para a autora é com relação ao conceito desta palavra mediante uma perspectiva discursiva relatando está diretamente ligado com fatores sociais envolvendo não só a escrita como também a oralidade sendo um processo histórico-social que envolve habilidades desenvolvidas para desempenho da leitura e da escrita quando afirma que “[...] salientamos o letramento como um processo histórico-social no qual se encaixa outro, que corresponde ao da alfabetização” (ASSOLINI, 2010, p. 144).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Podemos então reconhecer que o letramento pode ocorrer em diferentes espaços e não é necessário o privilégio da escrita em detrimento da oralidade, porque ambas as habilidades estão em um mesmo patamar. Comungando com esta ideia e a de Soares, Leal (2004, p.51) complementa as discussões quando diz: “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas.” Mostra que o letramento acontece não apenas no ambiente escolar, mas em várias situações do cotidiano e propicia momentos de reflexão para que enquanto professores de Língua Materna direcionemos nosso olhar para os saberes dos nossos alunos.

Diante de tudo isso, enquanto professores, somos responsáveis pela ampliação das habilidades dos nossos educandos. Ampliação porque é imprescindível reconhecer que quando chega à escola o aluno já possui inúmeras habilidades e conhecimentos e estes precisam ser levados em consideração para o desempenho de outras competências. É muito mais interessante trabalhar com o que interessa ao nosso aluno, partindo de seus preceitos para concepções mais profundas.

É na linguagem tanto corporal, escrita, oral e imaginária que podemos desenvolver novos olhares e saberes para compreensão e criticidade do que nos cerca, servindo como um elo entre os saberes já adquiridos e os a serem aperfeiçoados para que a criticidade e a capacidade atitudinal exista em cada um de nossos alunos. Então devemos compreender que ensinar a decifração do código escrito é importante, mas nossa missão vai além e o termo letramento nos apresenta toda essa amplitude, pois como nos fala Kleiman (2005, p. 18), ele é complexo e envolve múltiplas capacidades e algumas não possuem uma relação direta com a leitura do universo escolar, mais sim com a leitura do mundo. Por isso devemos propiciar momentos de múltiplas habilidades, para que exista a valorização dos vários saberes presentes e para que com estes saberes, novos saberes possam ser construídos.

E nada melhor do que a literatura para propiciar esses momentos e, dependendo de como são trabalhados, eles podem tornar-se únicos e significativos para a construção da aprendizagem. É importante reconhecer que a escola deve ser promotora dessas oportunidades, instigando e aprimorando o contato com obras literárias canônicas e não canônicas, valorizando também os saberes culturais, pois como afirma Cosson (2016, p.17):



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmo e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção.

É por isso que precisamos inovar o trabalho com a literatura e buscar estratégias que possibilitem a leitura literária na escola, com planejamento e um direcionamento para a construção de um ensino que valorize o texto literário como um todo. Para isso precisamos compreender que o letramento literário pode ocorrer em diversos momentos da nossa vida: em uma conversa com um amigo sobre um livro no banco de uma praça ou na internet, em uma carta que escrevemos para falar sobre uma obra, na leitura explicativa que os pais realizam para as crianças questionadoras (que usam os porquês), mas nossa atenção será voltada a promoção desse letramento literário na escola e Cosson (2016, p. 12) nos diz que:

[...] o processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Porém, podemos ler várias obras, mergulhar nas aventuras das histórias, conhecer novos mundos, mas necessariamente precisamos também conhecer a tessitura do texto ou da obra, pois sua construção implica em sua interpretação, e a escola precisa promover este novo olhar agregando saberes e oportunizando a liberação de novas ideias. É na escola que aprendemos a desvendar os mistérios do texto, suas características e especificidades, associando o que lemos ao que vivemos. E esta necessidade fica evidente ao observarmos a seguinte fala de Cosson (2016, p. 26):

Em primeiro lugar, nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler. Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Para isso é importante acreditar na capacidade de transformação da obra literária e pensar em como a escola deve proceder para que aconteça o letramento literário que Cosson (2017) acredita ser necessário um planejamento com etapas bem definidas e estruturadas para que se tenha a formação de leitores que compartilhem suas experiências e aprendizagens a fim de instigar e aperfeiçoar o conhecimento de cada um, ampliando suas impressões e percepções para que possam ter um posicionamento sobre o que foi lido e quem sabe intervir socialmente através da literatura.

[...] os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir nossas identidades. Não bastasse essa ampliação de horizontes, o exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2017, p. 50).

Sendo assim, Cosson nos oportuniza um trabalho direcionado através da sequência literária, não como algo pronto e acabado, mas como um caminho que pode ser adaptado as especificidades e necessidades dos nossos alunos, tendo como foco a leitura do texto literário. E através deste trabalho repensamos nossas práticas e aperfeiçoamos para que possamos transformar nossas aulas em momentos de construção de conhecimento para transformação de ideias, não é fácil, mas é possível e depende muito de como nós enquanto escola nos comportamos. Então é imprescindível destacarmos quais incentivos do governo com relação a leitura e a escrita na realidade a qual vivemos.

A partir das discussões apresentadas anteriormente, percebemos que a escola deve oportunizar um espaço de questionamentos e construção de aprendizagem significativa. Proporcionando momentos de reflexão sobre nossas práticas pedagógicas que perpetuarão além dos muros da escola. Impulsionando, cada vez mais, no íntimo de todos os envolvidos, principalmente dos professores que eles são sujeitos agentes na construção do conhecimento, não apenas científico, como também social, reconhecendo os seres envolvidos como atuantes históricos. Oportunizando uma melhoria nas aulas de Língua Portuguesa, através de acompanhamento, formação continuada, reflexões, comungando suas experiências exitosas e valorizando o trabalho de todos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Assim, é notória a existência de propostas e incentivos do governo direcionadas a esta melhoria, mesmo ainda existindo a necessidade da transformação de práticas com o texto literário para que os envolvidos reconheçam as oportunidades que a literatura pode propiciar. Todos os seres humanos têm sonhos e ideais, isso também, deve acontecer com todos os envolvidos na área da educação, principalmente com os gestores, professores e alunos. Estes devem ter sua política educacional intrinsecamente relacionada com seu contexto social (reconhecendo sua realidade), para que metas possam ser traçadas e conquistadas.

De acordo com Cortella (2017), os envolvidos na educação devem ter acima de tudo competência e determinação para alcançarem seus objetivos, e é papel inato do gestor motivar, inspirar, animar ideias, pessoas e projetos. Atrevemo-nos a ir além, acreditamos que essas características também devem estar no interior e exterior dos professores, pois precisamos sim, de alunos instigados e motivados para construção de uma aprendizagem significativa.

Fazendo uma analogia à fala de Cortella (2017), “o gestor não deve estar no poder, mas sim, ter poder”, ou seja, o gestor precisa pensar na educação como um todo, como um conjunto, no qual todos devem refletir e trabalhar em união. Isso, através da iniciativa do gestor na tomada de decisões para um bem em comum. Para isso, precisamos sair do mundo das ideias e pensarmos em um ciclo com reflexão, ação e reflexão.

Percebemos que Soares (2017) comunga com as ideias de Cortella (2017) em relação ao papel do gestor, quando ela retrata que a partir da realidade pode-se buscar, com uma tomada de decisão, vencer os desafios e para isso, é importante a colaboração do professor que está diretamente interligado com os educandos. Para que isso aconteça, é necessária uma política educacional baseada nos princípios de: continuidade da aprendizagem, integração, sistematização e acompanhamento. Isso porque a educação transforma, e, como nos diz Soares (2017), através do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, abrimos portais para um mundo melhor. Portanto, acreditamos piamente no trecho da música Anjos da guarda de Leci Brandão, quando afirma: “[...] Na sala de aula é que se forma um cidadão/Na sala de aula é que se muda uma nação/Na sala de aula não há idade nem cor [...]”, pois é através da educação que construímos um mundo melhor.

Então, pensando em uma frase de Saint-Exupéry (2015, p.113), no livro *O Pequeno Príncipe*: “Você se torna responsável para sempre por aquilo que cativa”, somos sim, a



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

alternativa de um mundo melhor e a ação de cada um faz a diferença, diferença que pode sim ser realizada através da literatura e, como nos mostra Machado (2009, p.61), é necessário que o professor leve os clássicos até a sala de aula, encontrando neles um acesso para novas descobertas, pois para ela:

Lecionar literatura é uma permanente viagem por esse oceano de emoções. Nessa perspectiva, um encontro com um trecho escolhido de Thomas Moore pode ser um momento muito especial e inesquecível. Ou seja – mesmo que o jovem não vá ler esse clássico diretamente, é muito bom que o professor (de línguas, de história, de geografia, não importa) o procure e traga o trecho que escolher. Vale a pena. (2009, p. 61).

Diante do exposto, faz-se necessária a compreensão das propostas de governo para o desenvolvimento deste trabalho. Iniciaremos falando sobre o que nos propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais com relação à aula de Língua Portuguesa no ensino fundamental (PCN, 2000, p.23):

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Assim, percebemos que a escola deve propiciar aos alunos oportunidades de construção da leitura e da escrita, tornando-os capazes de participarem efetivamente da sociedade, e para que este trabalho seja realizado, os PCN de Língua Portuguesa (2000) procuram orientar os professores um trabalho baseado nas teorias sociointeracionistas, tendo como foco de ensino os gêneros textuais, envolvendo a oralidade, leitura, interpretação, produção, análise e reflexão sobre a língua. Tudo isso integrando as vivências dos alunos através de temas transversais que têm a capacidade de estabelecer uma conexão entre disciplinas do conhecimento. Acreditando existir uma facilidade para o desenvolvimento destas temáticas na disciplina de Língua Portuguesa, pois nos diz que:

[...] a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas (PCN, 2000, p. 46).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Com relação à oralidade, o documento tem como foco as situações de uso da língua, respeitando a cultura trazida pelos alunos para que possam reconhecer a importância da língua formal e informal, identificando que a escola é responsável pelo desenvolvimento desta habilidade através de atividades que envolvam situações reais de uso da língua. Para que o aluno transite do informal ao formal, conhecendo as especificidades de cada uma de acordo com o contexto em que são produzidas estas linguagens. Como nos propõe: “O trabalho com a linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral” (PCN, 2000, p. 51).

O trabalho com a leitura está direcionado ao desafio da escola apresentar condições favoráveis para a construção do leitor proficiente através de boas condições físicas como, por exemplo, um acervo de livros e materiais de leitura. Propondo a realização da leitura colaborativa (que tem como foco a participação do professor junto com os alunos), projetos de leitura (envolvendo a oralidade, leitura e produção textual de acordo com o contexto, atividades sequenciadas de leitura (envolvem um trabalho voltado ao gênero textual, desde escolha do texto até as atividades propostas, requer planejamento detalhado), atividades permanentes de leitura (englobam contação de história, roda de leitores, leitura feita pelo professor e que devem ser realizadas cotidianamente). E nos diz que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (PCN, 2000, p. 54).

A produção textual está direcionada a escrita orientada do texto com momentos para reflexão e reescrita, oportunizando a ampliação do conhecimento científico através de pesquisas. Reconhecendo a importância de etapas definidas pelo professor e utilizadas pelos alunos para criação do texto. Desde sua primeira escrita, a compreensão de uma revisão gramatical, e o seu valor social. Ficando claro ao afirmar que “Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos” (PCN, 2000, p. 68).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Para a linguagem é proposto um estudo reflexivo, analisando situações de uso, reconhecendo que a norma padrão deve ser utilizada em sala sim e a questão está no como deve ser trabalhada. Percebemos assim, que a proposta dos PCN é bastante pertinente ao trabalho com gêneros textuais e ao desenvolvimento de habilidades da oralidade, da escrita, da leitura e da interpretação textual. No entanto, no que se refere aos textos literários, mesmo considerando suas especificidades, não apresentam uma proposta de trabalho direcionada, ocasionando a necessidade de um trabalho diferenciado. Como também, é notório que nas aulas de Língua Portuguesa o trabalho com a gramática de forma descontextualizada ainda é predominante e o texto ainda funciona, em muitos casos, como uma ferramenta para esse.

Outras propostas de governo estão direcionadas às avaliações externas, destacaremos as que fazem parte do entorno escolar no qual atuamos, tais como a Prova Brasil e o SPAECE. A primeira é uma avaliação em nível nacional e conta com a participação de escolas públicas de todo o Brasil que tenham no mínimo 20 alunos, esta é realizada nas turmas do 5º e 9º anos, com foco na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática com base em uma matriz de referência que mede as habilidades básicas dos alunos nestas disciplinas. Em Língua Portuguesa, elas estão direcionadas à leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais e tem como objetivo verificar se o direito à educação está sendo garantido e, para isso, utiliza-se da teoria de resposta ao item que é explicada no livro “O impacto da Prova Brasil na educação pública”:

[...] é uma teoria de testes utilizada internacionalmente, servindo também para avaliações nos Estados Unidos e na Holanda, por exemplo. Utilizando a TRI as notas não são mais calculadas pela soma dos acertos, mas levam em conta o nível de dificuldade das questões acertadas e a coerência dos acertos. Com a TRI ainda é possível comparar os resultados ao longo dos anos, pois ela foi essencial para criar a escala de habilidades que os alunos desenvolveram. Assim podemos ter um diagnóstico da educação dos anos iniciais e finais das redes e escolas nas quais a Prova Brasil é realizada (BRASIL, 2017, p. 05).

Outro destaque que é perceptível na Prova Brasil está relacionado com os questionários contextuais que são respondidos tanto pelos alunos, como pelos professores de Português e Matemática das turmas avaliadas. Ele favorece a percepção de informações sobre o perfil socioeconômico do professor e do aluno, como também o perfil deste professor e as condições da escola.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

É importante destacar que o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 e pensado com base no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e para obter esse resultado utiliza-se a Prova Brasil e índice de aprovação e reprovação da escola. Isso fica claramente explícito quando o texto do livro “O impacto da Prova Brasil na educação pública” nos informa que:

[...] para que fosse possível chegar a uma meta para a educação brasileira, indicando que a qualidade do ensino no país era semelhante a de países desenvolvidos. Assim, a Prova Brasil foi estruturada a partir de metodologias e teorias capazes de assemelhá-la ao PISA. Logo, sem esta avaliação não seria possível conhecer a qualidade da educação brasileira e compará-la com as de outros países. Além desta avaliação do aprendizado, o Brasil incluiu no índice a aprovação. A ideia era perceber se os alunos estão sendo aprovados dominando as habilidades que deveriam para uma determinada etapa escolar. Isso significa que não basta o aluno aprender, ele precisa ter aprendido na idade certa. Caso não existisse a Prova Brasil ou uma avaliação parecida, seria preciso considerar outras dimensões educacionais que pudessem atestar a qualidade do ensino no país e também seria difícil comparar os resultados brasileiros com o de outros países (BRASIL, 2017, p. 7).

O SPAECE (Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará), assim como a Prova Brasil, foi criado pelo governo do Estado do Ceará para também perceber o nível de desempenho dos alunos com relação ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, envolvendo habilidades de leitura e interpretação na avaliação de Português, com foco nos descritores elaborados a partir da matriz de referência da Prova Brasil. Participam do SPAECE, atualmente, os alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio da rede pública de ensino, como também da EJA. Tem como objetivo oferecer um ensino de qualidade para todos. Através dos dados coletados, o governo vem implantando ações que possibilitem um aperfeiçoamento no trabalho do professor para a construção da aprendizagem significativa (CEARÁ, 2016).

É notório que a preocupação tanto da Prova Brasil quanto do SPAECE está voltada para a aprendizagem, porém o que vem acontecendo é que os profissionais envolvidos com a educação estão priorizando muito estas avaliações quantitativas no sentido de atestar desempenho, na tentativa de estabelecer apenas um ranking. Fugindo assim, do seu objetivo primordial que é verificar o desempenho dos alunos por escola para que a equipe escolar analise seu resultado e reflita, para planejarem as possíveis estratégias que mantenham ou que transformem a realidade escolar com foco na aprendizagem. Pois uma escola direcionada à



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

construção de uma aprendizagem significativa se destaca mostrando seu potencial e sua capacidade evolutiva, o que é refletido no aluno e nos seus resultados satisfatórios.

Pensando assim, considerando como primordial realizar um trabalho de construção de conhecimento, reflexão, estudo e aprimoramento juntamente com os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, através do MAIS PAIC, o governo do estado do Ceará abre espaço para uma prática de ensino cujo instrumento maior seja o desenvolvimento dos educandos nas habilidades de leitura e escrita, oportunizando, assim, reflexões e trocas de experiências.

Isso acontece através de um programa de formação continuada, utilizando-se de um estudo teórico com os professores, da elaboração de estratégias de trabalho a serem implementadas em sala, um aperfeiçoamento no planejamento com a utilização do livro “Aula Nota 10” (2011), de Doug Lemov, e a implementação do ciclo de leitura. Devido o programa estar em fase inicial não temos fontes que detalhem o aporte teórico deste trabalho com relação ao estudo da Língua.

Já o livro “Aula Nota 10” (2011) tem como foco o planejamento elencado ao alinhamento construtivo, para que os professores reflitam sobre como suas aulas tornar-se-ão melhores se planejarem melhor. O livro especifica como este trabalho deve ser realizado através de técnicas que são detalhadas e devem fazer parte do contexto escolar desses professores. São cinco técnicas que estarão em foco no planejamento as quais explicitaremos a partir das informações oferecidas pela obra.

A primeira, “Comece pelo fim”, está relacionada ao objetivo da aula. O professor deve pensar primeiramente no que ele quer que seus alunos aprendam com aquela aula, ou seja, no resultado final. O objetivo aqui funciona como precursor do desenrolar das ações a serem realizadas naquela etapa de construção do conhecimento. Depois, pensará em que recursos utilizará para reconhecer se eles foram alcançados, buscando uma estratégia que propicie esta identificação e assim possa definir o passo a passo da sua aula. E como propõe Lemov (2011, p. 77):

Em resumo, comece pelo fim significa: 1. Progredir do planejamento da unidade para o plano de aula. 2. Usar um objetivo bem definido para estabelecer a meta de cada aula. 3. Determinar como você vai avaliar a sua eficácia para atingir a meta. 4. Decidir sua atividade.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Este objetivo deve estar relacionado a quatro critérios: viável, mensurável, definidor e prioritário. Sendo assim, ao planejá-lo o professor deve pensar se ele é possível de ser alcançado naquela aula, deve escrevê-lo de maneira que apresente aos alunos e eles compreendam qual a intenção do professor com aquela aula, deve ser pensado como um norte para aquela aula e deve está direcionado ao que é mais importante para a aprendizagem dos alunos naquele momento.

Após o objetivo pronto, é imprescindível que todos os alunos saibam qual é a finalidade daquela aula. Para tanto, de acordo com Lemov (2011, p. 81): “Deixe claro para todos qual é esse objetivo: escreva-o no quadro negro todos os dias, em linguagem simples, de modo que qualquer um que chegue à classe, tanto os alunos como colegas e gestores, possa identificar seu propósito nesse dia”.

Outra técnica está relacionada ao processo que você vai escolher para alcançar estes objetivos e, como sugere o livro, escolha o caminho mais curto, ou seja, procure estratégias que facilitem a aprendizagem, alternando sempre com diversificação do material a ser utilizado e pense também na adequação dessas propostas ao nível da turma. Como afirma Lemov (2011, p. 83): “Substitua a solução complexa sempre que possa obter um resultado melhor a partir de alguma atividade menos intelectualizada, menos vanguardistas ou menos engenhosa.”

A próxima técnica é “Planeje em dobro”. Neste momento, o professor deve planejar cada etapa pensando no que ele vai realizar durante a aula, mas também no que os alunos vão fazer durante cada atividade. Assim, deve planejar suas ações e as dos alunos. E como diz Lemov (2011, p. 84):

Pensar a respeito e planejar as atividades dos alunos é crucial. Ajuda você a ver a aula pela perspectiva deles e a mantê-los engajados de forma produtiva. Também ajuda a lembrar que é importante que você e os alunos mudem o ritmo de vez em quando, lançando mão de várias atividades diferentes durante a aula- escrever, refletir, debater.

Por último temos “Faça o mapa”. Neste momento, o professor deve planejar as ações pensando em um local adequado para realização das atividades que ele propõe e qual a melhor forma para a construção da aprendizagem: em grupo, dupla, trios ou individual, em círculo ou em fila. Assim é perceptível que essas estratégias facilitam o trabalho do professor em sala, e exige tempo e reflexão. Porém é algo inovador e existe uma certa resistência por parte de



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

alguns professores, talvez tenham razão, mas precisamos mudar, isso é evidente. Isso porque comungamos com a ideia de que o contato com novos recursos ajudarão a melhorar nossa prática em sala de aula. Estes servirão como mecanismos de motivação para o docente que irá se adequar ao novo desafio, bem como nossos alunos mediante expectativas de aulas mais dinâmicas e prazerosas.

No que diz respeito ao Ciclo de Leitura MAIS PAIC, este consiste em um trabalho direcionado à leitura de textos literários, focando em obras literárias para a realização de leituras compartilhadas, possibilitando assim a socialização de textos que muitas vezes o aluno só tem a oportunidade de conhecer na escola.

Outro programa que enriquece o trabalho nas escolas públicas do nosso país é a Olimpíada de Língua Portuguesa realizada não apenas como um concurso, mas como oportunidade de aprofundarmos nosso olhar sobre o lugar onde vivemos. Aproximando a comunidade da escola, tendo seus saberes reconhecidos e ampliando o domínio da linguagem oral, da leitura e da escrita dos nossos alunos. A Olimpíada trabalha com gêneros textuais a partir da sequência didática baseada nas concepções de Schneuwly e Dolz. Direcionando atividades que envolvam os gêneros: poemas (5º e 6º anos), memórias literárias (7º e 8º anos), crônica (9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio) e artigo de opinião (2º e 3º ano do Ensino Médio).

Segundo Brasil (2014), o programa Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), da Fundação Itaú Social (FIS), da coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). E tem como objetivos:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o 'iletrismo' e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas como a sequência didática [...]. Terceiro deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente. Esses são os três grandes objetivos para melhorar o ensino da escrita, em um projeto coletivo [...] (BRASIL, 2014, p. 09).

O foco deste programa, como percebemos, não está apenas direcionado ao trabalho com o aluno, mas também a formação do professor através de cursos oferecidos pelo portal Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*. Propiciando aos envolvidos na educação acreditar na leitura e escrita como capacidade de promover a tão sonhada formação



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

cidadã. Através da abertura de espaço para os alunos extrapolarem seus talentos e criatividade.

### **METODOLOGIA**

O presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de natureza bibliográfica. Tal revisão foi de grande importância, servindo-nos como suporte teórico para realizarmos reflexões sobre nossa temática, nossas vivências em sala, acreditando sermos capazes de transformar nossas realidades em sala, como também auxiliar os professores com o que nesta pesquisa é apresentado, sobretudo visando motivá-los a serem pesquisadores e promotores de novas propostas, na busca por uma melhoria em sua práxis.

Acerca da pesquisa bibliográfica, Severino (2007, p. 122) aduz:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores, dos estudos analíticos e constantes do texto.

Mediante o exposto, reconhecemos o relevante papel da pesquisa bibliográfica, pois nos oferece uma amplitude de saberes e oportuniza reflexões sobre nossas realidades e vivências, tornando-nos capazes de intervir em nosso meio de atuação com segurança e credibilidade.

Como aporte teórico da nossa pesquisa, para as discussões de nossa fundamentação teórica realizada, utilizamos os pressupostos crítico-teórico de autores renomados, tais como: Assoline (2010), Cosson (2016 e 2017), Kleiman (2005 e 2013), Leal (2004), Lemov (2011), PCN (2000) e Soares (2014), entre outros. Neste momento, nossas reflexões estão voltadas a alguns conceitos, tais como: alfabetização e letramento, o trabalho com a leitura para a compreensão do texto, letramento literário. Como também discutimos sobre os PCN e algumas propostas de governo implementadas com o intuito de melhorar o nível de proficiência leitura dos nossos alunos. Destacamos assim, as que fazem parte de nosso entorno escolar como: Olimpíada de Língua Portuguesa Mais Paic e o projeto Aula Nota Dez.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As discussões realizadas neste trabalho serão de grande relevância para a atuação dos professores em sala, pois propiciarão um olhar singular para as múltiplas realidades e dificuldades encontradas com relação à leitura proficiente.

Esperamos que nossos estudos sejam relevantes e possam servir como norte aos professores e impulsionem também a criatividade na criação e estudo de metodologias inovadoras, pois oferecemos um aporte teórico que favorece um enriquecimento, principalmente no que concerne o trabalho com a leitura.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como percebemos existem várias possibilidades e iniciativas do governo para o trabalho com a leitura e escrita envolvendo os gêneros textuais, mas é notória a existência de lacunas com relação ao trabalho com gêneros literários e esperamos que essas reflexões impulsionem mudanças para realmente termos um país de leitores.

### REFERÊNCIAS

ASSOLINE, Filomena Elaine Paiva. Interpretação e letramento no Ensino Fundamental: dificuldades e perspectivas para a prática pedagógica escolar. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2 ed. DP&A. Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. **O impacto da prova Brasil na educação pública**. 2017. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/ebook-prova-brasil>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2018.

BRASIL. **Se bem me lembro**. Caderno do professor: orientações para produção de textos. Equipe de produção: Anna Helena Altenfelder e Maria Alice Armelin. São Paulo: Cenpec, 2014. (Coleção da Olimpíada).

CEARÁ. Secretaria da Educação. SPAECE – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016 – Anual.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CORTELA, Mário Sérgio. **Política Educacional e o direito de aprender:** o que nós gestores temos com isso? Disponível em [http://www.youtube.com/watch?v=pL6K\\_jHe6K](http://www.youtube.com/watch?v=pL6K_jHe6K). Acesso em: 10/04/2017 às 17:26h.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1 ed. Contexto, São Paulo, 2017.

KLEIMAN, Ângela B. (org.) **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Sujeito letrado, sujeito total:** implicações para o letramento escolar. In: Letramento: significado e tendências. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10:** 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. Tradução: Leda Beck. São Paulo: De Boa Prosa, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O pequeno príncipe.** Tradução de Luiz Miguel Duarte. São Paulo: Paulus, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, M. **Letramento:** um tema três gêneros. 3 ed., 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2014.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 7 ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Política Educacional e o direito de aprender:** o que nós gestores temos com isso? Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Qk3YkfiypNQ>. Acesso em: 11/04/2017, às 14:13h.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE LEITURA A PARTIR DO GÊNERO POEMA

Leidiana Rodrigues do Vale (UFCG)  
leidyvalle25@hotmail.com  
Nelson Eliezer Ferreira Júnior (UFCG)  
significante@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho discute a abordagem de gêneros literários, mais especificamente o poema, na formação de leitores ativos que dialogam com o texto. A discussão aqui empreendida parte do pressuposto de que o ensino da Literatura, em particular, a leitura de poemas, contribui reflexivamente para ampliação da visão de mundo de cada leitor, torna-se, portanto, ferramenta para (re)construção de significados. Desse modo, objetivou-se apresentar uma reflexão sobre as características do gênero, sua relação com a representação do contexto sócio-histórico e sua contribuição para formação de leitores, a partir de uma visão de sujeito ativo que constrói o seu discurso na interação com outros discursos, no diálogo com o texto. De caráter metodológico qualitativo e interpretativo, tal abordagem parte da concepção do ensino de Literatura à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL, 1997). Nesse sentido, apoiamos-nos em autores como Antunes (2003, 2009), Cosson (2018), Freire (2009), Kleiman (2010), Koch (2015). Os resultados da reflexão demonstram a importância da utilização desse gênero nas abordagens sociodiscursivas nas escolas, pois quanto mais enriquecido for o debate sobre o texto, mais significativa será a aprendizagem. A reflexão confere que a Literatura não pode ser *pretexto* somente para o estudo do estilo literário de uma época, das características da obra de algum autor, mas sim, que ela conduza a uma real leitura, em um processo de compreensão e interpretação.

**Palavras-chave:** Gênero poema. Dialogismo. Formação de leitores.

### 1. INTRODUÇÃO

É notória a importância da leitura em sala de aula, visto que as habilidades leitoras são uma das bases para construção de saberes. Assim, percebemos a necessidade de um ensino que tome como base o texto. Contudo, nessa sociedade moderna, quando a leitura faz-se tão presente e necessária, percebe-se uma grande dificuldade para as escolas despertarem nos alunos o hábito e o gosto pelo ato de ler. Essa dificuldade perpassa para demais áreas do saber, pois muitos são incapazes de compreender textos simples, “porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo na sua vida” (RANGEL e ROJO, 2010, pag. 96).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (PCNLP BRASIL, 1997): “É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento”. Além dos conhecimentos específicos do universo literário, fatos da realidade podem encontrar-se presentes nos diversos gêneros, desse modo possibilita aos leitores desenvolver a compreensão de sua própria realidade, a construção de uma identidade social.

Cabe-nos, pois, refletir sobre como a escola pode formar um leitor refletivo, que dialoga com os textos, assim como quais gêneros favorecem esse processo. Tomaremos como norte para essa análise não apenas a importância da leitura de textos literários em sala de aula, mas o tipo de leitura. Pois, como afirma Kleiman (2010):

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar, português, entendimento esse tradicionalmente tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 2010, p.18).

À luz dessa percepção, essa pesquisa busca refletir sobre práticas dialógicas de leitura no ensino de literatura, mais precisamente, a partir do gênero poema. Além disso, buscamos refletir sobre a (re)construção de significados e a compreensão dos aspectos socioculturais da sociedade presentes nesse gênero literário. Essa abordagem se justifica primeiro porque acreditamos na riqueza dos temas e no valor presente nas obras literárias, portanto essa ferramenta de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas nas práticas de ensino da língua. Como afirma Cosson (2018, p. 16): “a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo”.

Diante dessa percepção, precisamos compreender que o gênero poema pode favorecer as diversas aprendizagens, contudo não pode ser *pretexto* para o ensino da gramática, ou para o estudo isolado do estilo literário de uma época, das características da obra de algum autor. Nossa intenção é que a poesia possa se fazer presente na sala de aula e trabalhada de modo a levar os alunos a uma real leitura e a um *diálogo* com os textos, em um processo de compreensão e interpretação.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino da língua em sala de aula faz sentido quando se volta para o estudo a partir de gêneros textuais. A respeito do domínio da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs afirmam que:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCNs, 1997, p. 21).

Os saberes linguísticos abrem novos horizontes, tornam os processos comunicativos mais eficientes, torna-nos hábeis para as necessidades que povoam as relações sociais. Mas, para isso, o ensino da língua deve ser pautado em métodos que favoreçam o desenvolvimento dessas competências. Contudo, como afirma Antunes (2003, p.13): “ainda persistem práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para o seu ensino.”

Segundo Antunes (2003), o trabalho com a leitura nas escolas refere-se às atividades centradas em habilidades mecânicas de decodificação, desvinculadas dos diferentes usos sociais, a interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos, leitura puramente escolar, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação. Consoante, Freire (2009, p: 17), “a leitura de um texto, tomada como pura descrição de um objeto, feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala”. Nesse sentido, Antunes (2003) afirma:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos. (Antunes, 2003, p. 16)

Dessa maneira, para a formação de um leitor eficiente, faz-se necessário o desenvolvimento de ações por meio das quais ele possa analisar, interpretar e (re)construir significados, desvendando sentidos que, sem uma competência leitora, estariam ocultos ao seu



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

entendimento. Assim, os textos literários tornam-se ferramentas nesse processo de formação do leitor, como afirma Cosson (2018):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2018, p. 30).

Contudo, é preciso superar o ensino de literatura tradicionalmente enraizado nas nossas escolas; segundo Cosson (2018):

O ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas (COSSON, 2018, p. 17).

A escola precisa assumir o importante papel de repensar as práticas de ensino da literatura e organizar formas para favorecer o aprendizado, assim como o prazer da leitura. Para tal, é necessário que, como afirma Cosson (2018, p. 23): “Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada.”

O reconhecimento da leitura como uma prática necessária ao contexto de ensino-aprendizagem, incentivamos-nos a buscar métodos que proporcione uma leitura prazerosa. Trata-se, portanto, de incentivar e proporcionar momentos para o amadurecimento de leitores competentes, críticos e autônomos.

### **3. METODOLOGIA**

Sentimos a necessidade de desenvolver uma pesquisa, na qual investigássemos o uso do gênero poema em práticas de leituras que fundamente um ensino de língua e de literatura

pautado no *dialogismo*. Esse objetivo se justifica pela necessidade de formar leitores críticos, capazes de interagir com o texto para construção de sentidos. Como declara Antunes (2003, p. 67): “O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.”

É principalmente em atenção a esses fatores ligados à leitura que desenvolvemos, inicialmente, uma reflexão sobre as vivências e práticas de leitura, além disso, analisamos as características do gênero poema, tomando como ferramenta os textos “Confesso que fui eu” e “Para não esquecer”, da poetisa cearense Ieda Estergilda de Abreu.

É um estudo de caráter qualitativo e interpretativo; desse modo, formaram a sua base: Antunes (2003, 2009), Cosson (2018), Freire (2009), Kleiman (2010), Koch (2015). Ademais, os documentos oficiais, em especial os PCNs, permitiram associar o objeto de estudo ao projeto de ensino da língua, para, então, defendermos uma proposta que considere a leitura de poemas como uma das bases para aquisição de saberes e desenvolvimento de habilidades leitoras essenciais na vida social.

Nesse sentido, consideramos importante a presença do gênero poema para formação de um leitor crítico e reflexivo, que estabelece um diálogo com o texto em prol da construção de multissignificados. Para isso, tornam-se imprescindíveis metodologias que favoreçam um contato positivo do aluno com a poesia, a fim de favorecer ao máximo tanto a aquisição de competências leitoras quanto o contato direto e prazeroso com a literatura.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

Se considerarmos o ensino da Língua portuguesa a partir de uma visão de construção de saberes e participação social, perceberemos a necessidade de um ensino que tome como base o texto. Segundo Antunes (2003, p. 143): “Não é necessário que o professor invente frases para provocar o aparecimento dos fenômenos linguísticos. Eles estão aí, naturalmente, nos textos em circulação”.

A percepção e a compreensão dos fenômenos linguísticos devem ser universalizadas a partir dos textos, conduzindo uma formação eficaz de falantes e escritores, propiciando a todos os discentes um nível pleno de proficiência leitora. Assim, desenvolver métodos que



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

priorizem o desenvolvimento da leitura e o letramento literário é fundamental, pois acreditamos que a aprendizagem acontece quando a escola condiciona o desenvolvimento de leituras críticas, refletivas e contextualizadas. Como afirma Kleiman (2010, p. 23): “A leitura como decodificação é uma prática empobrecedora, uma vez que em nada modifica a visão de mundo do aluno”.

Embasados nessa visão da necessidade da formação de leitores críticos, ressaltamos a importância da utilização do gênero poema nas práticas de leitura em sala de aula, visto que este possibilita leituras que põem em relevo aspectos da subjetividade, através de variados recursos linguísticos e poéticos, além de privilegiar os multissignificados da língua, o que favorece o desenvolvimento de competências importantes para a formação de leitores, além de poder despertar a paixão pelo ato de ler. Assim:

Ler textos literários possibilita-nos o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza. Leitura que deve acontecer simplesmente pelo prazer de fazê-lo. Pelo prazer da apreciação, e mais nada (ANTUNES, 2009, p. 200).

O gênero poema, nessa perspectiva de formação de leitores e construção de significados, favorece o desenvolvimento de habilidades interpretativas, uma vez que colabora para uma leitura mais atenta, crítica e dialógica.

Vejamus esse processo de análise a partir da percepção do sentido e da construção poética de Ieda Estergilda de Abreu. A escritora nasceu em Fortaleza, Ceará, a 26 de maio de 1943. Formada em Jornalismo e Direito, é assessora editorial da Editora Ática. Publicou três livros de poesias: Mais um livro de poemas (1970); Grãos - poemas de lembrar a infância (1985), e A véspera do grito (2001).

Tomemos como referência, inicialmente, o poema “Para não esquecer”, no qual a autora constrói duas imagens de um contexto doméstico: uma explícita e outra implícita.

Para não esquecer  
A casa está devidamente em ordem  
A sujeira escondida debaixo do tapete  
Onde você pisa e diz que é fofo  
O silêncio protege as bocas  
E há pára-raios na cobertura.  
Poucos se lembram do vento  
Que há tempos varreu o teto



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Deixou rachaduras nas paredes  
E vinco de medo os rostos  
Poucos se lembram.

A memória foi varrida às pressas  
Está nos porões  
Ou debaixo dos pés  
Que dançam comemorando mais uma boda.  
A casa, recém-pintada  
Está muito limpa.  
(ABREU, 2001, p. 41)

O trabalho com a interpretação do poema pode ser provocado pelo professor a partir de questionamentos sobre essas imagens, por exemplo: o que se esconde por trás das aparências? Quais tensões e contradições estão presentes nessa casa? Quais forças agem para construção desse ambiente de aparente hipocrisia?

Segundo Cosson (2018, p. 41): “Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto”. Nesse processo em que o aluno é o sujeito da interação, que dialoga com o texto, o ensino pressupõe práticas que conduzam os alunos a (re)estruturar o pensamento, raciocinar logicamente, argumentar. Além disso, o leitor poderá perceber que o sentido e as imagens perpassam o texto, relaciona-se, portanto, com a abrangência do poema para ampliação da visão de mundo dos discentes. Diante dessas engrenagens sociais apresentadas pela autora, o leitor poderá encontrar inquietações bastante atuais, podendo conduzi-lo a (re)construção de significados. Como afirma Cosson (2018):

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor (COSSON, 2018, p. 17).

Na leitura e análise de textos literários de Ieda Estergilda de Abreu, além de possibilitar ao aluno o contato com poemas que trazem o olhar feminino diante de perspectivas sociais diversas, percebe-se também a questão do feminino na sociedade, podendo suscitar assim visões e discussões acerca da construção de uma identidade de gênero. Para Antunes (2003, p. 81-82): “O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença.” Veja o poema seguinte:



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Confesso que fui eu.  
Facho, fiapo, franja, fama, fútil e fácil  
fui  
enchi os espaços  
cantei o hino da ilusão  
comi um pedaço do pão do futuro  
rolei em pedras escuras  
vi minha face boiando no lago  
de amarelo e negro circudei a terra  
fui dona da noite e da aurora  
esculpi minha face em pedra sabão.  
Perguntei ao fundo do poço, ao lago  
à lua coberta de nuvens, ao lobo, ao cão  
à noite que não acabava  
me responderam silêncio.  
Contei até à última estrela meu caso  
minha cruz, elas sumiram.  
Esperei o dia,  
e que trouxesse apenas luz.

O professor, ao utilizar esse poema, pode explorar todas as suas dimensões (histórica, social, cultural, artística, linguística). É oportuno que seja disponibilizado um momento inicial entre o leitor/aluno e o texto para uma leitura individual e silenciosa, para que ele possa formular suas próprias ideias, construir suas impressões, seus significados e dialogar com o texto, assim como despertar uma visão crítica a respeito do tema. Como afirma Antunes (2003, p. 15): “O ensino da língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.”

De acordo com Cosson (2018, p. 17): A literatura nos diz o que somos, é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha identidade. Assim, ao analisarmos a temática do poema “Confesso que fui eu”, nota-se que o eu-lírico vive em um contexto de incertezas, enfrentando também um destino implacável frente à fragilidade humana, ou feminina. Contudo, o eu-lírico busca manter-se sempre verdadeiro. Percebe-se que o texto traz a abordagem de uma temática atual, por conseguinte, o texto pode suscitar o debate, a contextualização e o confronto com a realidade social.

Posteriormente à leitura individual em sala de aula, é importante ter a socialização das impressões com a participação de toda a turma e do professor em uma roda de leitura. Essa



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

ação objetiva a formação de competências leitoras através do aprofundamento da temática e da percepção dos recursos utilizados pelo autor.

Sabemos que há várias maneiras possíveis de trabalhar o gênero poema. Cada texto requer um tratamento adequado à sua natureza, à sua temática e às especificidades dos educandos. Contudo, é importante traçar os objetivos, planejar ações que levem a uma reflexão consciente sobre o texto. Tornar a leitura uma prática prazerosa não nega o papel da escola de direcionar a formação desse leitor, assim como proporcionar o aprendizado.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola deve buscar um ensino emancipador, através da formação de leitores críticos e conscientes do seu papel no mundo em que vivem. Para alcançar tal objetivo, sabemos que não é possível encontrarmos uma receita infalível quanto ao ensino da língua; contudo, percebemos a necessidade de incorporar a literatura às práticas de leitura em sala de aula. É preciso repensar o ensino da língua a partir de metodologias, pautando-se na necessidade de buscar formas que possibilite a aprendizagem, a criticidade e o desenvolvimento de habilidades leitoras.

Em suma, é preciso repensar o ensino da língua e da literatura a partir de novas estratégias, observando as representações construídas socialmente nas obras, conduzir os estudantes, primeiramente, a entenderem o que leem, levando-os a uma relação *dialogica* com o texto, a uma *leitura de mundo*. Assim, o trabalho com o gênero poema contribui para o desenvolvimento linguístico como prática social, para o letramento literário e para despertar o gosto pela leitura, além de ser um meio de acesso ao conhecimento.

### REFERÊNCIAS:

ABREU, Ieda Estergilda de. **A véspera do grito**. São Paulo: Com-Arte, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Língua, texto e ensino: outra escola possível** - São Paulo: Parábola editorial, 2009.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50ª ed. – São Paulo, Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura- teoria e prática**. 13ª Ed. Campinas, SP – Pontes Editoras, 2010.

RANGEL, Egon de Oliveira e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (coordenação). **Língua Portuguesa: ensino fundamental** - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### “O CASO DO ESPELHO” EM UMA SEQUÊNCIA DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Renata Maria Fernandes de Oliveira (UEPB)  
renatamfoliver@gmail.com

Josélia Pontes Nogueira Silva (UEPB)  
joselia.pontes@hotmail.com

Maria do Carmo Almeida de Oliveira (UEPB)  
maria.almeida.professora@gmail.com

**Resumo:** O conto popular é um gênero da literatura popular de tradição oral, ou seja, ele é, sobretudo, transmitido oralmente ao longo das gerações e só posteriormente passou a ser escrito. Por esse motivo, o conto popular muitas vezes tem autoria desconhecida, mas sempre expressa crenças e costumes de um povo ou de determinada cultura. Desse modo, pensamos na leitura de um exemplar desse gênero em uma sequência de letramento literário com o objetivo de proporcionar aos alunos a oportunidade de ler por prazer, promovendo a interação entre leitor e texto ao incentivar o aluno a analisar criticamente os fatos narrados. A escolha da metodologia se deu após discussão na disciplina de Leitura do texto literário, do Mestrado em Letras Proletras, Campus III, Guarabira/PB. Baseamo-nos na sugestão de Cosson (2016) para o letramento literário: a sequência básica, constituída pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. O conto popular a ser trabalhado foi O caso do espelho, na versão escrita do paulista Ricardo Azevedo. Assim, aplicamos a sequência em três turmas de 8º ano de escolas diferentes, de modo a perceber como o contato com o texto se deu e se a sequência obteria resultados semelhantes. Percebemos que os resultados foram positivos, de encontro com a literatura popular e de percepção do texto literário como elemento libertador. A partir do conto, cada um pode se ver como ser único e perceber que, para cada coisa no mundo, existe uma visão diferente, a depender do sujeito que a observa.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Conto popular. Culturas.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende fazer algumas reflexões sobre a utilização dos contos populares em sala de aula como proposta metodológica para a formação de leitores. Buscamos, durante o trabalho, promover a leitura do gênero, a partir do conto popular “O caso do espelho” (transcrito<sup>9</sup> por Ricardo Azevedo), em uma sequência de letramento literário para proporcionar aos alunos a oportunidade de ler por prazer, promovendo a interação entre leitor e texto ao incentivá-los a analisar criticamente os fatos narrados.

---

<sup>9</sup> Utilizamos o termo “transcrito” por se tratar de uma obra de origem popular, de origem desconhecida, transmitida de geração a geração por meio da linguagem oral.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

É sabido que os contos populares permitem a inclusão dos estudantes no mundo da leitura, por incentivarem a imaginação criadora, ao lhes possibilitar uma conexão com a vida concreta, por meio de uma linguagem familiar e acessível. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com os contos de origem popular em sala de aula poderá intermediar uma possibilidade de interpretação sobre as experiências da vida dos alunos.

Dessa forma, consideramos relevante indicá-los como gênero potencialmente eficaz para incentivar a formação de leitores, ademais pode se configurar como uma porta de entrada para desenvolver a competência leitora de alunos. Inicialmente, passaremos a fazer uma breve abordagem teórica sobre o gênero conto, enfocando os contos populares, objeto de nosso estudo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Abordagens sobre o gênero conto

Consideramos relevante trazer para nossa reflexão o posicionamento de alguns autores sobre as concepções de conto. Começaremos com Soares (1993), a qual define o gênero como uma narrativa curta que se diferencia do romance e da novela por características estruturais e por sua extensão. Assim, vejamos:

Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo (SOARES, 1993, p. 54).

Interessante notar que a autora, em sua explanação, elucida a brevidade do conto e sua singularidade. Assim, consideramos apropriado retomar a definição do conto enquanto representativo das narrativas curtas. A esse respeito, Brémond (1972 *apud* GOTLIB, 1990, p. 11) afirma que “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”.

Compartilhando dessa afirmação, Gotlib (1990) salienta que toda narrativa deve ter uma **sucessão de acontecimentos**, já que é necessário ter algo para narrar; **interesse**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**humano**, pois é feito por nós, para nós e acerca de nós; e tudo acontecendo na mesma **unidade de ação**.

Para o processo de ensino-aprendizagem, Saraiva (2001) salienta que as narrativas curtas são indicadas para leitores iniciantes, crianças recém-alfabetizadas e que possuem pouca experiência de leitura, visto que esse tipo de narrativa possui uma relação estreita entre a imagem e o texto escrito, como é o caso dos contos de fadas.

Dessa maneira, podemos postular que o trabalho com as narrativas curtas em sala de aula consiste em uma oportunidade de aprendizagem significativa, pelo fato de esse gênero apresentar enredos simples, episódios ocorridos em um curto espaço de tempo e com poucos personagens, quase sempre construídos através de diálogos. A esse respeito, Moisés (1997) esclarece:

O conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente, constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada está como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de participem. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente (MOISÉS, 1997, p. 40).

O autor sugere que a unidade dramática aponta os outros fatores do conto, como, por exemplo, o tempo. O conto possui poucos personagens e é narrado em terceira pessoa. Apresenta certa linearidade em seu enredo, embora se trate de algo imagético. Gotlib (1990) afirma que:

Não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não tem limites precisos [...]. A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo (GOTLIB, 1990, p. 12).

Assim, muitos estudiosos, na tentativa de defini-lo, sempre comparam o conto a outros gêneros textuais/discursivos, a exemplo do romance. Nessa analogia, Magalhães Júnior (1972) compactua que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, enquanto o romance relata uma série de acontecimentos no tempo presente, à medida que se desenrolam.

Consoante sua historiografia, o conto constitui uma das formas mais antigas de narrativa que existe. No âmbito dos estudos do texto e do discurso, a palavra apresenta

tradicionalmente três acepções: a) relato de acontecimento; b) narrativa ficcional; c) história para entreter crianças (GOTLIB, 1990).

Para Magalhães Júnior (1972), o conto é a mais antiga expressão de ficção, além de ser a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita. Na forma oral, o conto já existia até entre os nossos índios, que narravam histórias de bichos, lendas e mitos de forma ingênua.

De longínqua e milenar história – alguns remontam sua origem a contos egípcios de 4000 anos antes de Cristo –, sua evolução confunde-se com a história da própria humanidade e suas profundas transformações, passando pelo período bíblico e a história de Caim e Abel, pelos contos do Oriente e as mil e uma noites, pelos contos eróticos de Boccaccio e pelas novelas exemplares de Cervantes. Mas é no século XIX que o conto se desenvolve enquanto gênero a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe (SPALDING, 2008, p. 13).

Consoante Gotlib (1990) o conto teve sua origem nas histórias contadas oralmente, passando depois para a forma escrita, na qual o narrador assume a função de contador/criador/escritor de contos, vejamos:

Foi a prensa manual de Gutemberg que, possibilitando a impressão do livro e o abandono do manuscrito, permitiu às coletâneas de narrativas curtas, quase sempre de tom libertino – embora as houvesse também piedosas e moralizantes – sua grande voga. Mais adiante, no século XVIII, foi a imprensa – agora referida mais especificamente como o jornal – que levou à ampla massificação do gênero (HOHLFELDT, 1988, p. 16).

Partindo desse pressuposto, conclui-se que foi a partir do surgimento da escrita que houve a necessidade de registrar essa forma oralizada que tinha como finalidade narrar hábitos e costumes de um povo.

## 2.2 O conto popular

Para Machado (1994), o conto popular é um dos gêneros mais antigos da tradição oral. Originário da oralidade do povo, através da necessidade de interação entre as pessoas, as quais descobriam que podiam colocar sua voz a serviço de sua imaginação. O conto popular não tem autoria, posto que as narrativas consistem em criações do imaginário coletivo, que não conhece limites.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Vale lembrar que, nesse tipo de história, as pessoas, os lugares e as situações não se restringem a representar os tipos de realidade que os cercam. Ao contrário, há uma tendência maior para magia, para o sonho e para a fantasia (MACHADO, 1994).

Nesse tipo de narrativa, o lugar e a época não são tão relevantes. Em relação a esse aspecto, ainda hoje, em plena era tecnológica, ouvimos com interesses os contos de fadas, príncipes e princesas que moram em castelos protegidos por dragões e governados por reis. Os conteúdos dessas narrativas estão voltados para o universo da magia, fantasmas, vinganças, bruxarias e todo tipo de encantamento que o imaginário criou através de histórias que conhecemos muito antes de aprender a ler, as quais continuam atuais em nosso meio.

Ainda sobre a origem do termo popular, podemos considerá-lo uma manifestação cultural de caráter universal, nascida de modo espontâneo e totalmente indiferente a tudo que seja imposto pela cultura oficial. Em outras palavras, esse tipo de narrativa não conhece normas nem limites e estão acima de qualquer tipo de aprovação social.

Quanto a sua estrutura composicional, o conto popular, como já citado anteriormente, é um o gênero narrativo que desenvolve traços que se repetem em histórias criadas nos mais variados locais e épocas. Esses traços configuram-se nas características estruturais da história. Por exemplo, o conto por nós escolhido, *O caso do espelho*, apresenta uma ingenuidade rara que acaba provocando o riso.

Destacamos também que, no conto popular, podem estar presentes características marcantes da composição como: a distância no tempo, a disputas entre fortes e fracos, ricos e pobres, e a vitória do bem contra o mal, assim como arquétipos funcionais. O contador popular, possui certa liberdade e espontaneidade ao criar dentro de condições especiais do meio em que ele vive.

Com relação ao tempo em que se conta a história, o contador desenvolve técnicas utilizadas por outros narradores, as quais aprende a respeitar. Em linhas gerais, podemos afirmar que as características que compõem os contos serão reconhecidas por qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A sequência didática com o texto *O caso do espelho*

Neste projeto, vamos abordar o conto popular *O caso do Espelho*, na versão do escritor Ricardo Azevedo. No texto, o autor reconta uma narrativa de origem chinesa, perfeita para trabalhar a imaginação e a capacidade de observação. Traz, assim, com seu humor, várias situações engraçadas, próprias do conto popular.

A escolha da metodologia se deu após discussão na disciplina de Leitura do texto literário, do Mestrado em Letras Profletras, Campus III, Guarabira/PB. Baseamo-nos na sugestão de Cosson (2016) para o letramento literário: a sequência básica, constituída pelas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Assim, observemos o esquema a seguir:

- Gênero Textual: Conto popular: texto “O caso do espelho” (Ricardo Azevedo)
- Público-alvo: 8º ano do Ensino Fundamental
- Objeto de estudo e intervenção: Práticas Literárias
- Tempo estimado: duas aulas de 45 minutos.
- Recursos necessários: cópias do conto, papel, lápis e borracha; cartolina, lápis para colorir; câmera fotográfica/ filmadora, computador com internet, datashow.

#### 3.2 Descrição da sequência aplicada

- 1º momento – Motivação – Dinâmica do espelho
- 2º momento – Apresentação da biografia do autor (Ricardo Azevedo)
- 3º momento – leitura dramatizada do conto
- 4º momento – Interpretação do texto

Aplicamos a sequência em três turmas de 8º ano de escolas diferentes, de modo a perceber como o contato com o texto se deu e se a sequência obteria resultados semelhantes. Foram duas turmas de ensino regular e uma turma de EJA.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

- Serraria/PB – turma com 12 alunos – setembro/2018
- Sertãozinho/PB – turma com 26 alunos – outubro/2018
- Sumé/PB – turma com 04 alunos (EJA) – novembro/2018

No momento da motivação, **dinâmica do espelho**, solicitamos que pensassem em alguém que lhes tivesse grande significado e nos motivos que tornam essa pessoa tão especial. Depois, cada um olharia para um espelho contido numa caixa para entrar em contato com seu “eu”. Foram momentos semelhantes nas três turmas. Uma boa quantidade de alunos se surpreendeu ao enxergar sua imagem refletida dentro da caixa, através do espelho. Na turma de EJA, fizemos, ainda, uma roda em que cada um também pôde falar sobre a imagem que tinha de seus colegas e professora.

O segundo momento da sequência, conhecida como introdução, se deu a partir da apresentação da biografia do autor do conto popular, o escritor paulista Ricardo Azevedo. A biografia foi realizada através da exposição de *slides*, em que eram realizadas leituras compartilhadas feitas pelos alunos sobre a vida do autor e suas principais obras, seguidas de breves explicações que esclareciam algumas dúvidas que surgiam ao longo do texto.

Em seguida, na etapa de leitura, primeiramente solicitamos aos alunos que, em duplas, realizassem uma primeira leitura do conto. Para enfatizar a entonação e expressividade do texto foi realizada uma leitura dramatizada, na qual os alunos tiveram a oportunidade de apresentar com desenvoltura a narrativa tornando a leitura mais dinâmica. Essa etapa favoreceu o entendimento do caráter humorístico presente no conto, o que justifica que a leitura cumpriu a finalidade e objetivos esperados.

Finalizamos a sequência didática com uma atividade escrita em que os alunos foram solicitados a montarem com imagens ou mesmo palavras três imagens de si mesmo, a partir dos seguintes pontos:

- Como se veem;
- Como as pessoas os veem;
- Como gostariam de serem vistos.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Foi um momento de grande importância, pois, a partir da leitura do conto, cada aluno pôde expor suas impressões e interpretações. Destacou-se o preconceito antes de conhecer alguém, mas também a visão diferenciada que se forma ao conhecer pessoas de fato. Chegamos, portanto, à compreensão do texto, mas fomos além, ao proporcionar uma interação com o contexto atual dos alunos, e promover um fortalecimento do elo social dentro das turmas.

### **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Nas três turmas, pudemos perceber os resultados positivos, de encontro com a literatura popular e de percepção do texto literário como elemento libertador. A partir do conto, cada um pôde se ver como ser único e perceber que, para cada coisa no mundo, existe uma visão diferente, a depender do sujeito que a observa. Na sequência proposta, verificamos que os estudantes manifestaram interesse em realizar as atividades sugeridas e a participação foi evidente, o que facilitou a compreensão do conto lido, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade crítica.

A atividade possibilitou uma troca de experiências entre os alunos, os quais conseguiram interagir, partilhando suas opiniões acerca do tema explorado no conto e verificando como o autor construiu a narrativa. Assim, conseguimos reconhecer o quanto a aplicação da sequência didática foi relevante para o desenvolvimento da prática de leitura literária e letramento dos alunos.

Desse modo, percebemos que a literatura popular deve ser tomada como objeto de estudo, visto que proporciona um olhar para particularidades de determinadas culturas, entre elas, preconceitos, mitos, críticas presentes no contexto, além do teor moralizante desse gênero – o qual o leitor/estudante poderá perceber e interpretar.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos resultados obtidos através da experiência com o conto popular em sala de aula, vemos o quanto é importante o trabalho de leitura partindo desse gênero textual. O seu caráter lúdico e criativo tornou-se um atrativo para os alunos e nós percebemos que, nas três



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

turmas envolvidas, os participantes mostraram-se interessados com as atividades desenvolvidas expondo suas opiniões a partir das discussões e produções realizadas.

A escolha do gênero e a metodologia aplicada são pontos importantes para obtermos grandes resultados no aprendizado de nossos alunos. Acreditamos que foi possível com essa experiência realizarmos um trabalho significativo de leitura e, sobretudo, conseguimos estimular o gosto pela leitura desses discentes.

Assim, uma metodologia que evidencia o uso do conto popular na sala de aula permite ao aluno um horizonte de expectativas, pois possibilita uma aproximação do indivíduo com o seu meio social garantindo que as histórias contadas sejam eternizadas na memória e que a tradição oral permaneça viva. Além disso, percebemos o quanto o trabalho com o texto literário em sala de aula é gratificante por ser capaz de despertar nos alunos as sensações mais diversas, podendo divertir, emocionar, refletir e envolver cada leitor.

### REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. In: **Nova Escola**, maio 1999.

BRÉMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: Vários. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1972. p. 109-35.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GOTLIB, N.B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

HOHLFELDT, Antonio. **Conto brasileiro contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MACHADO, Irene. **Literatura e Redação**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

MAGALHÃES JÚNIOR, R. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: prosa – I**. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

SARAIVA, J. A. **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 1993.

SPALDING, M. **Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea**. Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### O RAP DO ÍNDIO: A RESISTÊNCIA APONTADA NO GÊNERO DISCURSIVO COMO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Maria Anunciada de Brito Leal (UEPB)

lealanunciada@gmail.com

Rosilda Alves Bezerra (UEPB)

rosildaalvesuepb@yahoo.com.br

**Resumo:** O presente trabalho busca estabelecer relações entre poesia e outras manifestações poéticas, numa articulação entre o discurso poético e o da cultura de massa, a partir da teorização sobre o que representa um texto, e o que nos leva ao questionamento sobre qual gênero pertence o *rap* e qual sua dimensão dialógica ou colaborativa. Compreendemos o *rap* como uma proposta poética recente, bastante relacionado com a cultura urbana, no entanto, não se permite fechar no tempo e no espaço. A partir dessa problemática e tendo como *corpus* o *rap* indígena do ameríndio Kunumi MC, investigaremos de que forma o *rap* ocorre na sua intergenericidade no campo discursivo textual, associando-o aos estudos de Bakhtin no que diz respeito à leitura responsiva e de vozes sociais. Outra problemática é averiguar como a questão cultural e identitária dos povos indígenas, por meio das letras das músicas do *rap*, podem ser inseridas como prática de ensino em sala de aula. A metodologia utilizada nesse trabalho refere-se à análise das letras produzidas por Kunumi MC, com o objetivo de aplicar e analisar textos produzidos e inseridos na concepção de *rap*, uma vez que ainda são pouco abordados em sala de aula, seja pela sua escassez ou por falta de interesse dos educadores com a temática. Objetivamos com isso, estimular os alunos do 9º ano de uma Escola Estadual em Equador-RN, fazer com que sejam conhecedores da cultura e história que envolve uma pequena parte cultural dos povos indígenas, subsidiados através de vídeos e letras que compõem este *rap*. Nesse sentido, entendemos que o *rap* também representa uma forma de expor uma realidade que, geralmente, está inserida no discurso engendrado por esta forma poética que introduz a sua forma de estar no mundo. Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa (ação), abordaremos os estudos de Bakhtin (2011), Marchuschi (2008), Koch (2007), Pasquotte-Vieira (2012) e Souza (2012), além dos estudos ligados ao *rap* e à cultura indígena.

**Palavras-chave:** Rap. Gênero. Indígena. Ensino. Texto.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pauta-se no *rap* como texto discursivo na prática de ensino em sala de aula. O nosso diferencial, como proposta de aprendizagem não está no *rap* em si, mas no fato deste texto pertencer a um indígena cujo nome é Werá Jeguaka Mirim mais conhecido como Kunumi MC. Este jovem, de apenas 17 anos, escreve textos que mostram a realidade destes povos, muitas vezes, excluídos socialmente. São textos imensamente ricos em



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

manifestações sociais, culturais, linguísticas e identitárias da comunidade indígena. Além de ser uma discussão atual, o trabalho está respaldado pela Lei 10.639 que estabelece a discussão desses textos em sala de aula. Outrossim, para discussão, iremos, apresentar as teorias aplicadas a linguística no que se refere às concepções bakhtinianas de gênero, de leitura responsiva e de vozes sociais. Já em Marchuschi (2008) e Koch (2007), observaremos a questão da intertextualidade e da intergenericidade textual. Para aplicar os textos (*raps*) em sala de aula, elaboramos uma sequência didática apoiada nas teorias dos multiletramentos apontada por Pasquotte-Vieira *et al.* (2012) para criação de uma obra midiática em que os alunos reproduzirão em forma de retextualização os *rap's* estudados.

Nesta conjetura acima, criamos os seguintes tópicos: *Rap – a interdiscursividade e intergenericidade em questão e o rap como gênero discursivo*. Nestes tópicos, abordaremos as questões linguísticas, de gênero e identitárias nos *raps* do indígena Kunumi Mc e a partir daí, iremos aplicar um questionário para analisar a contribuição que os *rap's* (enquanto textos poéticos) subsidiaram a compreensão e a visão crítica dos alunos para estas textualidades nativas. Justifica-se, desta forma, nossa pesquisa, tornar o aluno conhecedor da literatura indígena, através de textos produzidos pelos próprios nativos, tornando-o, assim, um leitor proficiente cujos conhecimentos em inferências, interculturalidade e hipóteses incentivem os aprendizes a buscar novas leituras para vivermos numa sociedade como cidadãos críticos e conscientes. A competência leitora, hoje nas salas de aulas, numa era tecnológica, é uma dos grandes desafios que regem a educação atual. Por isso, a visibilidade da proposta, aqui apresentada, faz-se necessária pelos escassos textos que aparecem nos livros didáticos de circulação nacional desses povos e quando veiculam são escritos por outras etnias e não pelo domínio literário daqueles que vivencia(ram) essa cultura. Esta pesquisa-ação será realizada numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual, na cidade de Equador, no estado do Rio Grande do Norte.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Rap – a interdiscursividade e intergenericidade em questão**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O *rap* é uma expressão cultural que se dissemina em uma prática política e social. Buscando a origem deste termo que foge do nosso léxico, temos o seguinte significado: *rap* significa *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), e surgiu na Jamaica, na década de 1960. Esse gênero musical foi levado pelos jamaicanos para os Estados Unidos, mais designadamente para os bairros pobres de Nova Iorque, no começo da década de 1970. Jovens de origens negras em busca de uma sonoridade nova deram um significativo impulso ao texto. Por isso, iremos analisá-lo na teoria que aborda os gêneros, afinal, o rap pertence a que gênero? Será ele subgênero da canção? Sabemos, apenas, que sua origem maior veio do *hip-hop*, fenômeno que inter-relaciona os universos culturais tanto do *rap*, como do *funk*, da canção-rock, da dança *break*, do *reggae*, do samba e do nosso tão característico “repente”. Esta explicação está sob a consciência de que há ainda inúmeras possibilidades de convergência do *rap* com outros gêneros, provando a sua intergenericidade e completando o painel discursivo em relação aos aqui apresentados. Para Bakhtin (2011, p.53) o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da linguagem. Além disso, este estudioso considera três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: “conteúdo temático, estilo e forma composicional”, elementos encontrados na elaboração dos *rap*'s.

Quanto à letra das canções, o *rap* em estudo é muito significativo na perspectiva de gênero discursivo apontada por Bakhtin (2011), além de abordar uma crítica social ao menosprezo dado aos povos indígenas desde os tempos remotos. O *rap* também possui seu estilo próprio de criação e composição o que faz com que as interações verbais e genéricas que ele desenvolve sejam um conjunto de perspectivas em relação à forma e ao conteúdo de um gênero discursivo. Este mesmo gênero possui suas categorias de produção dos enunciados e dos intuitos comunicativos aliados as necessidades sócio-interativas dos sujeitos. Nessa perspectiva, a nossa hipótese de trabalho parte da premissa de que os registros dos *rap*'s inserem-se em gêneros que são baseados em processos comunicativos, realizados numa esfera social, formando, assim, uma discursividade lingüística. Já que o mesmo está impregnado de historicidade, valores e intenções dentro de um contexto social que estabelece as características discursivas para se produzir gêneros com seus semelhantes genéricos: *funk*, *rock*, *samba*, *repente*, justificável por Koch (2007, p.31):



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Gênero(s) pertencente(s) a outras molduras comunicativas, evidentemente com o objetivo de produzir determinados efeitos de sentido é bastante comum. [...] É a intergenericidade ou intertextualidade intergenérica, denominada também por Marchuschi (2002) de configuração híbrida, ou seja, um gênero que exerce a função de outro, o que revela “a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez”.

Sendo assim, os textos mantêm seu aspecto intertextual, visto que não são desconexos. Cada texto, nesse sentido, está impregnado de outros discursos que vêm de outras fontes enunciativas. Para Marchuschi (2008, p. 132): “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”.

Para o autor, estas interconexões são necessárias para a própria compreensão do texto e também “colabora com a coerência textual” já que relaciona discursos entre si. Segundo Marchuschi (2008, p. 90): “Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensinam-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística”.

Para este propósito enunciativo acima, operar com textos é também inserir-se em uma cultura e dominar sua língua. Daí o uso do *rap* como forma linguística crítica e reflexiva. O *rap*, então, mostra-se um excelente parâmetro para trabalhar em sala de aula com a formação do leitor, já que é um texto cujas características discursivas estabelecem uma inserção social, cultural, histórica e cognitiva e, além disso, os textos são formas de diálogo entre o autor, o leitor e as concepções que marcam os discursos.

Bakhtin (2011, p.275), caracteriza a linguagem como responsiva: “o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. A responsividade citada por Bakhtin nem sempre é contígua. Cada leitor contesta/interpreta o texto de acordo com suas intenções e com as leituras de mundo que possui. Quanto mais significativa e mais pertinente o texto estiver à vida do leitor e aos seus interesses, maior será a sua responsividade. Para Bakhtin/Volochinov (2006, p. 106):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre seu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Esse percurso traçado por Bakhtin (2011) mostra a responsividade ativa entre o autor, o leitor e o texto, que, nesta discussão, é o *rap* indígena, já que defendemos, com base em Bakhtin (este estudioso das linguagens) que a leitura deve proporcionar uma resposta. Ler, então, significa interagir com o texto e com os seus significados, seja por afinidades ou por divergências, enfim, pela ideologia que o leitor possa assumir diante do texto, mas sempre de forma responsiva, segundo Bakhtin.

Essa responsividade pode ser passiva, tardia e/ou silenciosa. Entretanto, toda leitura gera uma compreensão do enunciado e produz alguma resposta, segundo esse analista das linguagens. A compreensão do enunciado é circunstanciada através do social. Os discursos significam o que significam pelos valores instituídos em cada cultura. A contextualização é necessária ao entendimento do enunciado e constitui um aspecto importante ao ensino de leitura na escola.

### **2.2 O rap como gênero discursivo**

O aluno, desde muito cedo, tem acesso à escola e a diversos tipos de textos. Entretanto, não podemos ignorar que na rua, no trabalho, na igreja (entre outros espaços) eles, também, têm a convivência com diferentes grupos sociais e práticas linguísticas distintas, e aprendem igualmente, o que chamamos de prática de letramento, também adquirida pelo sujeito. Então, temos que considerar que não é apenas no ambiente escolar que os aprendizes têm acesso ao saber, nem só na escola. Num mundo multiletrado, existem diversos espaços presenciais ou virtuais de aprendizagem para os estudantes. Então, a coexistência da escola hoje depende do olhar que damos as múltiplas formas de aprendizagens que existem fora dela. Conforme Souza (2011, p. 160):

Uma das tarefas cada vez mais urgentes para a instituição escolar é atentar para a dinâmica e as múltiplas maneiras de uso social da linguagem, estabelecendo uma ponte entre o que está dentro e o que está fora da sala de aula, de forma a considerar as diferentes vozes e identidades que circulam nos espaços educativos.

Dentre vários textos/vozes que circulam nos bancos escolares e fora dele, escolhemos o *rap* escrito e interpretado por um indígena, que através de suas letras, protesta por igualdade

social. São escritos que retratam o clamor de um povo e dá sustentação às lutas sociais travadas por eles há mais de cinco séculos, o que culmina numa esperança coletiva para as tribos. Segundo Souza, (2011, p. 54): “É flagrante como o *rap* se apresenta dentro da cultura *hip-hop*, como um dos elementos mais expressivos para a percepção da movimentação da palavra responsiva de Bakhtin.

Essa responsividade, retratada por Bakhtin, exige uma réplica aos clamores feitos no *rap*. Já que o texto é uma expressão cultural, que se dissemina em uma prática política cujos temas envolvidos são de caráter social. Vejamos um trecho do *rap* “o Kunumi chegou” inserido no primeiro álbum *My Blood Is Red* (Meu sangue é vermelho) do compositor/rapper Werá Jeguaka Mirim, mais conhecido como Kunumi *Mc*, lançado em 2017:

Luto, por causa do meu povo/e por causa dos negros/que são muito humilhados//Nêgo, o Kunumi chegou/E o que vale em xeque mate com meu povo hoje estou/Poesia/E um esporte corretiva/ poderá mudar o mundo/Sem briga, e com democracia/ Raciocínio consciente do "meu sangue é diferente"/Rimando,/ um índio consciente.

O trecho do *rap* expressa o apelo de um jovem que se utiliza do discurso para defender o seu povo, para isso, o compositor mostra que na etnia negra tem-se, também, um povo que sofre estereótipo desde os tempos da colonização que são os negros. Como podemos perceber nos versos “Luto por causa do meu povo e por causa dos negros que são muito humilhados, “nêgo, o Kunumi chegou”. Esse apelo expresso na letra revela uma estratégia do *rapper* em buscar igualdade social entre os povos, além de ser uma crítica social imperiosa em relação às organizações políticas vigentes e conter uma visão alargada acerca das lutas sociais e melhoria de vida para esses povos. Tendo em vista que o *rap* é um gênero discursivo, responsivo e questionador ele traz consigo toda uma historicidade social, por isso que o texto do *rap* possui essa manifestação crítica ao sistema social vigente que sempre massacra(ou) as minorias, isso, em pleno século XXI, o sistema governamental, ainda, prestigia uma classe social em detrimento a outras, discurso vigorante na letra do *rapper* Kunumi *Mc*. Nesse trecho, o jovem denuncia experiências de injustiças e as angústias vividas tanto de forma pessoal como coletiva por um povo que precisa ter sua identidade cultural preservada, aqui, enfatizada pela escrita do orgulhoso ameríndio. Assim, Souza (2011, p. 115) justifica esse caráter transformador do jovem para com seu povo.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Na busca de afirmação do ser *rapper*, os sujeitos lançam mão de táticas para delimitar o território, enfatizando a força dessa posição, por meio da repetição, da ritmização, da ironia e da nomeação. A exigência de um posicionamento firme, de guerreiro, de forte, não permite modalização, e por isso, encontramos sempre uma fala direta, combativa e enfática.

O *rapper* clama por uma política da liberdade entre os povos é isso que dá sustentação a seu discurso e abrange o texto não como uma virtualidade, mas como uma realidade, segundo Marchuschi (2008, p. 94) denominado de “evento comunicativo”, já que o texto em si não preenche apenas os requisitos formais e lingüísticos para existir ele é uma proposta de sentido e se completa com a participação do seu leitor/ouvinte, conforme a noção de leitura responsiva proposta por Bakhtin (2011) e reafirmada por Pasquote-Vieira (2012):

É indispensável um ensino de língua portuguesa que desenvolva um processo de leitura/escrita em que o aprendiz se coloque como leitor crítico e autônomo, um processo cujas atividades ultrapassem uma prática de mera decodificação verbal, para privilegiarem a compreensão dos textos segundo o caráter responsivo da linguagem e do discurso.

Estudar os textos do *rap* indígena implica refletir sobre o uso da linguagem e como se dá a interação e a produção de sentido historicamente situada (Bakhtin/Volochinov, 2006) em um contexto social e histórico enquanto sujeitos agentes do mundo que irão transformar e pelo qual, também, serão transformados.

### 3 METODOLOGIA

A construção do *corpus* deste trabalho é constituída dos *rap's* do indígena Kunumi Mc em seu primeiro álbum intitulado *My Blood Is Red* (Meu sangue é vermelho) lançado em 2017 com seis *rap's*: *Guarani Kaiowá*, *Nunca desistir*, *Parei e pensei*, *Tentando demarcar*, *Justiça* e o último *rap* cujo tema é “*Kunumi chegou*”, textos escritos pelo compositor/*rapper* Werá Jeguaka Mirim.

A análise conta com os temas abordados nas letras das músicas cujos conteúdos retratam a vivência dos povos indígenas e o descaso governamental com estes povos. O tema em evidência desperta-nos um percurso metodológico que conduz à reflexão sobre esta etnia. Após este consenso, inicia-se com os aprendizes o estudo dos gêneros diversos, como carta, receita, poema e outros, dando-se ênfase ao musical e seus estilos. Depois, mostramos as fotos



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

de grupos de *hip-hop* e do *rap* indígena em questão. Abordou-se a questão de que um gênero subjaz a outros gêneros com sua intergenericidade. Em seguida, foram expostos os vídeos dos *raps* que estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=59naQKUKMRY>, com o *rapper* Kunumi Mc. Depois da exposição dos vídeos, abriu-se o debate livre com perguntas e discussão orais a respeito de temáticas como: cultura, identidade, crítica social, ações governamentais, demarcação de territórios, entre outros. Em seguida, aplicou-se um questionário escrito que pretendia aguçar melhor a discussão sobre a questão indígena com as perguntas que se seguem: 1 - como você vê a convivência do branco com o índio? Distinga os pontos positivos e negativos. 2 - Fale sobre a identidade étnica do índio. 3 - A visão do índio na sociedade ainda é a mesma do século passado? 4 - Qual a sua visão em relação ao índio com a conquista das terras deles? 5 - As terras indígenas estão sendo invadidas pelas mineradoras e hidrelétricas além das atividades agropecuárias que invadem seu território. Esses fatores estão desterritorializando-os. Como você analisa esses fatos? Após a aplicação deste questionário, analisamos a visão geral dos alunos a respeito dessa etnia, para em seguida fazer o diagnóstico das respostas juntamente com a letra do *rap* indígena do Kunumi Mc.

Após esta etapa, aplicaremos a atividade adaptada para o gênero *rap* apresentada por Pasquotte-Vieira no livro *Multiletramentos na escola*, de Rojo (2012); a autora orienta uma atividade multimídia na qual os alunos irão criar seus próprios vídeos (releituras do *rap* indígena) para isso precisam seguir algumas orientações antes da produção final que é a execução da mídia, segue alguns questionamentos feitos aos aprendizes como forma de reflexão que precisam se considerados, antes da etapa final que são: 1 - as revoluções podem ocorrer em âmbito econômico, social e político das formas mais variadas, estão: qual seriam as revoluções de hoje para o povo indígena? 2 - Escolham uma forma de refletir sobre a relação entre povos indígenas e as outras etnias através de uma produção midiática. Procurem estabelecer um fio condutor e temático para o trabalho. 3 - Vocês podem optar pelo uso de imagens estáticas, em movimento ou pelo uso de ambas somadas a sons e textos verbais. 4 - Os *rap's* podem ser reeditados conforme necessário sintam-se livres para criar seu vídeo. 5 - O trabalho em equipe será fundamental para a divisão das tarefas e para elaborar os projetos necessários à construção da obra multidimidiática – como é o caso da roteirização ou da edição dos sons e imagens. 6 - Por fim, a escola, o(s) professores e os outros alunos não serão



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

os seus únicos interlocutores, pois sugerimos que o produto final seja publicado na internet como ocorrem, por exemplo, com os vídeos do *youtube*.

Pretendemos, enfim, que os discentes tenham contato e saibam manipular as atividades interativas, intelectuais e colaborativas entre si. Para isso, será preciso que os aprendizes atuem como agentes do processo, num encadeamento de práticas que o conduzam a uma continuidade condizente com sua aprendizagem.

### 4 ANÁLISE DOS DADOS

A atividade foi planejada de forma prática e aplicada numa escola estadual na cidade de Equador-RN, distante da capital 280 km. Oferece Ensino Fundamental e Médio para aproximadamente 450 alunos. As apresentações aqui descritas foram aplicadas numa turma do 9º ano da referida escola, tendo o *rap* como objeto de estudo. Inicialmente, apresentamos o *rap* “Kunumi chegou” na versão escrita, como poema, para leitura, sem mencionar, ainda, sua ligação com o gênero. Foi feita a leitura pelos alunos a partir do título e eles reconheceram de imediato a temática que o texto abordaria – a defesa do índio. Com a desenvoltura do texto poético os alunos foram reconhecendo, através do poema, o combate travado pelo autor em relação a sua etnia. Só depois da leitura e discussão do texto oferecemos a biografia do autor e abrimos espaço para a discussão da questão social que aborda os índios desde a colonização do Brasil. Em seguida, expomos, em multimídias, os vídeos do *rap* indígena aos alunos, cujo endereço eletrônico é <https://www.youtube.com/watch?v=59naQKUKMRY>, de aproximadamente dois minutos, que mostra o *rapper* cantando. Eles se entusiasmaram e se identificaram muito com o estilo apresentado.

Foi muito motivador a apresentação da mídia. Na sequência, apresentamos os outros *rap's* do álbum *My Blood Is Red* (Meu sangue é vermelho), lançado em 2017 com seis *rap's*: *Guarani Kaiowá*, *Nunca desistir*, *Parei e pensei*, *Tentando demarcar*, *Justiça* e o último *rap* cujo tema é “*Kunumi chegou*, textos escritos pelo compositor/rapper Werá Jeguaka Mirim. Para finalizar, usamos a sequência didática adaptada de Pasquotto-Vieira (2012) na qual reproduzimos na versão dos alunos novas mídias/vídeos dos *rap's*. Dividimos a turma em seis grupos de quatro (a turma é composta de 24 alunos, conforme plataforma do sistema de ensino Sigeduc). Os alunos, munidos de celulares, *tablets*, câmeras fotográficas passaram a



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

escolher o melhor ambiente para produção do vídeo. Nessa etapa, os alunos iriam ressignificar os *rap's* indígenas a seu estilo. Cada aluno ficou responsável por um *rap* do álbum acima. Inicialmente, houve uma excitação por parte dos aprendizes, devido a atividade ser executada extrassala. Com paciência, fomos estruturando as apresentações. Alguns aprendizes levaram instrumentos para acompanhar, outros utilizaram apenas a representação vocal/musical mesmo. Não podemos afirmar que ficaram completos esses vídeos, mas foi uma atividade CURIOSA, PRAZEROSA E APRENDENTE para todos nós.

### 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos uma reflexão sobre as textualidades literárias originárias dos povos indígenas, dentre tantos gêneros existentes, escolhemos o *rap*, já que este gênero possui um caráter inquietante e reflexivo, além de exigir uma resposta do interlocutor sobre o texto. Nesta perspectiva de construção entre texto e leitor, nosso trabalho desponta como o *rap* indígena contribui(u) para o processo de formação de leitores no ensino de língua portuguesa, já que ele possui em sua integridade uma crítica enorme as demandas governamentais e ao descaso praticado há anos com esta etnia. Tornado, assim, os alunos, leitores destes textos e inseri-los no cotidiano escolar de uma turma do 9º ano de uma escola estadual, do município de Equador-RN.

Nesta conjectura, buscamos analisar a responsividade na leitura, através dos discursos de protesto do gênero *rap* e o produto final constitui na análise de respostas produzidas pelos educandos, além de uma produção midiática (vídeo com duração de três minutos a cinco minutos) que ressignifique esses textos em forma de inquietações pelas injustiças sociais cometidas com esses povos. Entendemos desta forma, a importância do aluno em deixar marcas de sua autoria nos enunciados que leem, e nos conceitos que os constituem enquanto sujeitos-cidadãos.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

\_\_\_\_\_, M. M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

<https://www.youtube.com/watch?v=59naQKUKMRY>. Acessado em: 29/ 07/ 2018, às 18:00 horas.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

PASQUOTTE-Vieira, Eliane A. *et.al.* A canção roda-viva: da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramento de reexistência: poesia, grafite, Música, dança: HIP HOP**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



# I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

## UM CAMINHO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DO CORDEL

Thalita de Oliveira Amaro (UFPB)

thalitaamaro\_@hotmail.com

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti (UFPB)

marineumaoliveira@gmail.com

**Resumo:** A presente pesquisa tem como objetivo realizar um projeto de letramento a partir do gênero cordel, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, no sentido de levar até eles leitura e produção textual, de forma significativa. O nosso intuito é motivar os discentes, mediante propostas educativas que contribuam, de maneira divertida, para a aprendizagem, por meio desse gênero textual. Observamos, no dia a dia, em nossas salas de aula, a enorme dificuldade dos alunos no que se refere ao processo de leitura e de escrita. Dessa forma, despertaremos a conscientização sobre a importância da cultura popular nordestina para formação da cultura brasileira, através desses folhetos populares. Nesse sentido, estão sendo desenvolvidas diversas atividades com o gênero cordel, analisando e estudando as temáticas tratadas por poetas populares, observando os recursos estruturais e poéticos das narrativas. Dessa maneira, estaremos contribuindo para resgatar a literatura cordelista, a partir da formação de leitores conscientes da importância desse gênero, e, principalmente, da sua contribuição para a formação da cultura popular, refletindo, ainda, sobre as diferenças regionais, bem com suas variedades linguísticas. A pesquisa proposta é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e intervencionista, orientando a leitura de cordéis por meio de atividades sequenciadas e mediadas pelo professor, caracterizando, assim, um projeto desenvolvido como pesquisa-ação. Pretendemos, como resultado deste projeto, desenvolver habilidades e competências leitoras dos educandos, para que possam se tornar leitores proficientes e, conseqüentemente, bons escritores. Com este projeto, buscaremos comprovar que, quando bem estimulados, os alunos são capazes de ler por fruição e produzir textos coerentes e criativos, obedecendo às características do gênero estudado. Para nossa base teórica, trabalharemos sob a orientação de Luyten (2005); Queiroz (2002); Cosson (2014); Brasil (1998); BNCC (2017).

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura. Letramento. Gênero Cordel.

## INTRODUÇÃO

Por acreditarmos que a escola deva oferecer subsídios para um aprendizado de leitura de gêneros presentes na sociedade, sejam eles formais e informais, a fim de que os alunos consigam, além de conhecê-los e aprender a usá-los no seu cotidiano, é que devemos, cada vez mais, ensiná-los, através desses textos em sala de aula, para que eles sintam prazer em lê-los ou escrevê-los e, assim, efetuar, de maneira atuante e efetiva, sua cidadania, valorizando e respeitando as diferenças sociais.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Observamos a necessidade de realizar um projeto de letramento que ofereça aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental o conhecimento sobre a cultura popular brasileira e seus valores que, muitas vezes, são deixados de lado ou até mesmo esquecidos. O cordel é um gênero textual que faz parte da cultura popular e é tipicamente da cultura nordestina. Depois de muito parecer deixado de lado no ambiente escolar, vem sendo recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, já que os alunos devem ter acesso à pluralidade cultural. Assim, com o estudo desse gênero, tem-se contato com parte de nossa história e, ainda, contribui-se para as demais áreas da Educação, uma vez que a literatura de cordel permite a interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa, História e Artes, como a música, o teatro e as artes visuais.

Encontramos também, respaldo para seu estudo na Base Nacional Comum Curricular<sup>10</sup> (BNCC), que é um documento que visa a nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio.

A BNCC, em sua proposta pedagógica, propõe que os estudantes tenham contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma especial, com a arte literária, oferecendo condições, para que se possam reconhecer e valorizar as culturas pertinentes a sua região. Escolhemos o cordel como objeto de ensino na aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que os alunos devem ser expostos à diversidade cultural.

Observamos, no dia a dia, em nossas salas de aula, a enorme dificuldade dos alunos no que se refere ao processo de leitura e de escrita, especialmente no que diz respeito à produção textual, por isso tentaremos despertar a conscientização dos alunos, sobre a importância da cultura popular nordestina para formação da cultura brasileira, através desses folhetos populares.

Com os estudos desses textos, acreditamos que nossos educandos se aproximem mais da literatura de uma maneira mais gostosa e possam ter uma leitura por fruição, e que, posteriormente, possam se interessar por outros textos literários. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo realizar um projeto de letramento a partir do gênero cordel. Temos os seguintes objetivos específicos: estudar o gênero cordel, com os alunos do 7º ano do Ensino

---

<sup>10</sup> No Brasil, a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. O documento ainda não é o definitivo, podendo ocorrer modificações posteriormente.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Fundamental, mostrando sua característica, sua história e seus principais autores e apresentar uma sequência de atividades, por meio de um projeto, para trabalhar com gênero cordel.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É sabido que, para a construção de um trabalho efetivo nesse sentido, há que se levar em conta alguns fatores básicos, como, por exemplo, o contato frequente com livros (e para isso é necessário que a escola disponha de um bom acervo), disponibilidade de tempo, dentro e fora das aulas, para leituras ininterruptas e, principalmente, professores dispostos a oferecer uma orientação de qualidade, além de estímulos constantes, pois só se aprende algo efetivamente quando se sente a necessidade de aprender. Com a leitura não é diferente. Os alunos precisam se sentir confrontados com a necessidade do aprendizado, e isso se dá através de um trabalho constante e significativo.

Acreditamos que o verdadeiro papel da leitura seja o de possibilitar a ampliação de conhecimentos, para que o leitor possa usufruir desse conhecimento em sua vida cotidiana. A leitura requer uma finalidade e é sempre bom que a feita na escola se aproxime do interesse do leitor, embora, como sugere Solé (1998), esse interesse muitas vezes pode e deve ser criado, educado, suscitado, dependendo do entusiasmo com que professores apresentam essas leituras para os alunos.

Sabe-se que a frustração com as dificuldades de leitura é a causa de muitos fracassos na vida escolar dos alunos. Mas até que ponto a escola, ou mesmo nós, estamos preocupados com mudanças na maneira de como lidamos com a leitura em sala de aula? Como ensinamos a ler? O que realmente é levado em consideração nas aulas de leitura? Há muitos estudiosos, a exemplo de Solé (1998) e de Leffa (1996), entre outros, tentando, através de seus estudos, identificar as falhas do sistema escolar no que diz respeito ao ensino da língua e sugerir caminhos para a tão esperada mudança.

Mas, afinal, o que é ler? Para que serve a leitura? Qual o seu propósito? Primeiro, precisamos entender que a leitura não é uma prática exclusivamente escolar. As pessoas leem em diversos ambientes fora da escola, e algumas até aprendem a ler fora dela; no entanto, a escola pode e deve ser o agente principal na difusão do conhecimento compartilhado, o que



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

muitas vezes não acontece, em função da pobreza de material escrito oferecido pela escola. A esse respeito, Pietri nos diz:

Pensar no ensino de leitura na escola significa pensar na distribuição social do escrito, isto é, considerar que os materiais escritos circulam na sociedade de modo desigual; considerar que, da mesma maneira como acontece com a circulação social de determinados produtos, a quem nem todos na sociedade têm acesso, apenas uma minoria tem acesso aos produtos escritos mais valorizados socialmente (PIETRI, 2009, p. 12).

Percebemos que uma concepção de leitura a partir da visão do autor é a de que ela pode ser uma inspiração sociocultural e a eficiência do leitor se dá a partir do material escrito a que ele tem acesso. Acreditamos que isso pode realmente fazer a diferença. É muito importante que os professores, assim como a escola, busquem favorecer o acesso irrestrito a textos diferenciados e de boa qualidade, a fim de que os alunos possam se sentir capazes de interagir, eficazmente, com o mundo e consigo mesmos.

Concebemos a escola como o espaço, por excelência, da reflexão e do debate. Nesse contexto, a preocupação com uma leitura eficiente deve ser a primeira de suas mais valorosas funções, uma vez que sem isso não há muito sobre o que refletir, nem sobre o que debater. O que ocorre é que hoje são vistas como essenciais para a formação de um leitor competente, situações que a maioria de nós, professores, quando éramos crianças, não vivenciamos na escola.

Pretendendo um estudo da literatura, no caso desta pesquisa, a literatura popular, através do cordel, gênero escolhido, desenvolveremos a promoção do letramento literário na escola em que a autora leciona, fazendo um estudo em forma de um projeto de letramento literário, para contribuir na formação dos nossos educandos. Para que isso ocorra, primeiramente, estudaremos alguns conceitos, focando na importância de estudar literatura através do letramento.

Concordamos com os autores citados que “o letramento literário é muito importante no processo educativo escolar por ir além da simples leitura prazerosa, pois fornece instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2014, p. 30). O processo desenvolve a formação integral do aluno, para que o mesmo possa, em qualquer situação, seja pessoal, escolar ou profissional, saber falar, ler e escrever sobre qualquer assunto, de maneira adequada para cada situação de comunicação. Dessa maneira, é



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

que achamos necessário resgatar a leitura literária na escola, pois “não se educa apenas intelectualmente uma criança, existe também uma educação da sensibilidade, e que será responsável pelo refinamento das relações humanas” (QUEIRÓS, 2012, p. 87).

Paulino e Cosson (2009) consideram o letramento literário como:

[...] um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Para que o ensino de leitura literária tenha um bom êxito, Rouxel (2012) acredita que o professor deva repensar suas práticas de sala de aula, valorizar mais a leitura literária, dar maior atenção às emoções dos alunos e trabalhar essas emoções através da leitura literária. Instigar conversas, diálogos, reflexões, emoções, diários de leitura são bons procedimentos metodológicos para o professor começar a trabalhar com o letramento literário e ir mais além, avançando com o aprendizado desses educandos. Foi nessa perspectiva que decidimos utilizar o gênero cordel como contribuição para o letramento literário de nossos alunos, usando atividades baseadas nos ensinamentos de Cosson, para que tenhamos subsídios para oferecer uma boa aprendizagem aos educandos, de forma prazerosa e significativa.

### **METODOLOGIA**

A pesquisa é muito importante para a construção do conhecimento. É através dela que surgem os questionamentos sobre uma realidade social. Thiollent (2003, p. 39) confirma que “a relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica da pesquisa social voltada para a ação coletiva”.

Acertadamente, toda pesquisa que busca conhecimento deve estar direcionada para uma ação. Contudo, para se alcançar bons resultados em uma pesquisa traçada a partir de princípios educativos ou científicos, como é o caso das pesquisas em Ciências Humanas, há que se primar, além da preocupação com o conhecimento, por uma metodologia que favoreça seu desenvolvimento, a fim de que se chegue aos resultados da melhor maneira possível.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Portanto, para o desenvolvimento do nosso projeto de letramento, utilizamos as seguintes ações: a roda de conversa, as oficinas temáticas, o questionário. A roda de conversa é uma forma muito adequada a este tipo de pesquisa, pois permite maior contato entre os participantes, leva-os a se posicionarem de maneira independente e possibilita uma melhor interação entre o grupo, uma vez que o diálogo e o debate são o ponto chave. Já as oficinas temáticas têm um caráter dinâmico para as discussões, pois possibilitam aos alunos, ao mesmo tempo, refletir sobre as questões propostas e colocar em prática suas ideias e opiniões sobre o que discutiam, aprender, de maneira prática, as novas aprendizagens. O questionário foi outra técnica utilizada nesta pesquisa, pois, segundo Vieira (2009, p.16), “questionários bem feitos produzem informações valiosas”. Aplicamos um questionário inicial, como diagnóstico, e outro final, a fim de verificarmos o desempenho da pesquisa.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de Cajazeiras, Paraíba. A escola é o nosso local de trabalho, razão pela qual foi escolhida para palco da pesquisa. Os participantes do estudo foram alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária entre 11 a 14 anos.

### **ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA**

Algumas estratégias durante o desenvolvimento do projeto foram válidas: colocação das carteiras em círculo, o uso frequente da linguagem coloquial por todos do grupo, o tratamento informal durante as atividades interventivas, inclusive nas horas da leitura, sempre deixando o aluno confortável. Como professora da turma, mediava as conversas e as leituras com entonações claras, linguagem simples, para que os alunos pudessem se inserir aos poucos nas discussões, para que eles me vissem não como autoridade na sala de aula, mas como integrante daquele grupo.

Os cordéis lidos, cada um a seu modo, possibilitaram discussões muito proveitosas sobre questões bem contemporâneas, e os alunos se mostraram entusiasmados e participativos. Alguns cordéis chamaram mais atenção, os que falavam sobre tecnologias, namoros, amor. Outros cordéis possibilitaram discussões sobre gênero e o papel de mulheres e homens no meio social.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Pudemos observar que o grau de interação variou de aluno para aluno. No entanto, ficou claro que, durante as duas oficinas realizadas, o interesse em discutir, expor opiniões, ficar à vontade para rir e brincar com determinadas colocações, interagir com os colegas e com o texto, perder o medo ou a vergonha de ler em voz alta na frente de todos, foram aspectos percebidos e proporcionados pela leitura dos cordéis nas atividades realizadas.

Na oficina de cordel, ao começar a aula, eu organizei a sala de forma que fizesse os alunos se voltarem ao universo apresentado na literatura de cordel (painéis com gravuras típicas de literatura de cordel, cenário onde seja reproduzido o ambiente sertanejo, nordestino, palco da maioria das histórias nesse segmento). Coloquei, num canto da sala, vários exemplares de cordel.

Pedi aos alunos que formassem grupos de 3 ou 4 e que cada grupo elegeisse uma pessoa para ir ao varal e selecionar um dos livros expostos e que lessem, agora para identificar o tema central da história. Além dos temas apresentados, eu deixei bem claro que eles poderiam utilizar outros temas que mais relacionasse com a realidade local.

A oficina de xilogravura foi muito interessante, pois os alunos puderam aprender sobre a técnica utilizada para encapar os cordéis. Mostrei como era feito a gravação, o entitamento, o momento da impressão, numeração e assinatura da cópia de uma xilogravura. Só que, ao invés de utilizar a madeira, nós utilizamos isopor, e tinta guache, pois os alunos não tinham condições de comprar todo o material. A partir daí, os alunos começaram a ter o primeiro contato com a técnica, que seria um pouco mais fácil, pois utilizariam materiais simples.

Durante as oficinas, houve conversas, discussões e interações. Observei que ocorreu a troca de experiências entre os participantes da pesquisa. Os trabalhos sugeridos ganharam vários significados, através dos quais os alunos participaram ativamente e se perceberam construtores desses significados, pois eles puderam fazer uma ligação com alguns textos lidos para o seu cotidiano.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das observações feitas em sala de aula e, principalmente, por meio das intervenções realizadas em forma de atividades e oficina, pudemos avaliar que, ao utilizar uma metodologia diferente da tradicional e utilizar a Literatura de Cordel, os alunos puderam



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

desenvolver práticas de interação motivadoras e capazes de atraí-los, para o desenvolvimento de suas aprendizagens, de forma que eles passassem a se sentir estimulados a ler e começassem a se identificar com a leitura literária.

Percebemos que os alunos inseridos nesta pesquisa conseguiram desenvolver mais sua capacidade leitora e, principalmente, participarem mais das aulas de uma forma espontânea e divertida. Averiguamos que a maioria dos alunos dessa turma escolhida era oriunda de famílias carentes e que eles não tinham hábito de ler, a não ser a leitura feita estritamente em sala de aula, aquela leitura imposta pelo professor.

Por meio deste projeto de letramento, pudemos compreender e fazer entender que há diversas naturezas de letramento e que o letramento literário é a proficiência para a leitura de textos literários. Como defende Candido (2004), o acesso ao texto literário deve ser um direito de todos, independentemente da classe social a que pertença, pois, de acordo com o autor, a literatura nos humaniza.

As práticas de leitura desenvolvidas através das atividades e oficinas pedagógicas no espaço da sala de aula participante me permitiram entender que o professor que atua no Ensino Fundamental pode criar condições para propiciar a participação dos alunos nas interações, de modo que eles possam se perceber como construtores de sua aprendizagem. O professor deve ir além do simples livro didático, deve ultrapassar as paredes das salas de aula.

Com esta pesquisa, pude compreender que a escola e os professores devem inserir o letramento literário em suas práticas de ensino, não apenas pelo fato de tornar as aulas mais agradáveis, mas por oportunizar aos alunos o acesso a algo que sempre lhes foi negado, de certa forma, pois a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa sempre foi coadjuvante das leituras realizadas em sala de aula, se restringido a trecho de pequenos textos, de forma descontextualizada.

Dessa forma, foi isso que tentamos fazer no decorrer das atividades e das oficinas deste projeto de leitura utilizando o cordel. Ofertei aos alunos o contato com a literatura de cordel e com a leitura literária, que, de acordo com os próprios discursos e questionários aplicados, essa prática não lhes era oferecida nem dentro e nem fora do espaço escolar. Percebemos, por meio das intervenções realizadas, que é possível à escola e aos professores desenvolverem práticas para atrair a atenção dos discentes para a produção de leitura, visando



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

à necessidade inicial de promover o prazer de ler, de forma que os alunos sintam-se instigados a realizar leituras e a ter uma aproximação maior com os livros.

Nessa experiência, foi possível confrontar ideias dos poetas com o conhecimento de mundo dos alunos; foi possível criar situações em que os alunos repensassem seus conceitos ou aprendessem mais sobre essa cultura, que faz parte do seu dia a dia. Houve uma ampliação do horizonte de expectativas dos alunos da turma pesquisada, através da leitura literária de cordéis.

Foi através do contato com a leitura que o letramento literário tornou possível ao aluno adquirir conhecimentos sobre determinados assuntos, saber opinar, questionar e até criticar. Faz parte do objetivo de letrar uma pessoa a apreensão da leitura, uma vez que esse é um caminho que nos pode guiar no melhoramento das práticas de letramento no espaço escolar. Nas rodas de conversas, pudemos observar que eles iam perdendo o medo de falar, de expor suas ideias ou seus questionamentos. Na aula de leitura compartilhada todos participaram; uns mais inibidos, outros mais desinibidos, perante seus colegas.

Como pudemos averiguar nas interações descritas, a única maneira de despertar o interesse e o hábito dos alunos pela leitura é lendo, porquanto “ninguém nasce sabendo ou gostando de literatura; aprende-se a gostar!” (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 99). E isso pode ser feito através de indicações de leituras na escola, como também fora de sala de aula, como foi demonstrado, tanto na viagem que foi feita ao museu de Patativa do Assaré, como no sarau desenvolvido por toda unidade escolar.

O importante é que o professor possa mediar as discussões, criar pontes entre as obras e esse novo leitor, mostrando as possibilidades de entendimento e de construção da leitura literária, mas ofertando, inicialmente, textos que mantenham uma proximidade real com o aluno, textos que possam agradá-los, para que eles percebam um universo rico de cultura e possibilidades, para que suas vivências lhes possibilitem trazer para a leitura seu conhecimento de mundo.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos. Língua portuguesa. Brasília. MEC/SEF, 1998.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/são Paulo: Ouro Sobre Azul/Duas cidades, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Literatura. Ensino Fundamental**. Vol. 20. Brasília, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.

LUYTEN, J. M. **O que é literatura de cordel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In **Coleção Leitura e Formação - Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1ª ed. São Paulo, n. 3077, 2009, p. 61-79.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

QUEIROS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 2012.

QUEIROZ, J. F. **A literatura de cordel**. Brasília. (coleção cartilha da cultura popular 2) Produção artesanal, 2002.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, M.A. *et al.* **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: 2009. Vozes, 2008.



I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM LETRAS

**GT 07**

**Diversidade social e práticas docentes**



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE LITERATURA NA PERSPECTIVA DA TEORIA QUEER

Maciel Nascimento de Araújo (UFCG)

maciel.max.araujo@gmail.com

Nelson Eliezer Ferreira Júnior (UFCG)

significante@gmail.com

**Resumo:** Apesar das transformações do século XX, que conferiram aos movimentos sociais certa visibilidade, uma parcela da sociedade tem se colocado na contramão de tais conquistas, dando voz a grupos cada vez mais conservadores, bem como a pensamentos que relegam os sujeitos de sexualidade não padrão a situações de exclusão e marginalização. Assim sendo, objetiva-se com este trabalho discutir metodologias de ensino de Literatura que abordem a problemática do preconceito, da LGTBfobia e da exclusão social de pessoas com sexualidade destoante do padrão heteronormativo no contexto da escola. O presente trabalho consiste em uma revisão bibliográfica. Partiremos dos apontamentos de Louro (2004), Miskolci (2012) e Butler (2016), através dos quais pretendemos realizar uma reflexão crítica das formas como a homossexualidade é tratada na escola e na sala de aula, partindo de conceitos como heterossexualidade compulsória, heteronormatividade e performatividade de gênero. Fundamentaremos com Cereja (2005) os apontamentos sobre ensino dialógico de Literatura. A intenção é entender de que formas as aulas de Literatura podem ser trabalhadas com a finalidade de despertarem o gosto pela Literatura em si, mas também se constituírem como espaços de reflexão sobre a condição de indivíduos que são invisibilizados e excluídos por destoarem de um padrão historicamente tido como referência. Pretendemos contribuir, assim, para o desenvolvimento de práticas educativas que visibilizem e respeitem as diferenças, a partir de práticas leitoras que problematizem a visão heteronormativa em favor do desenvolvimento de uma postura de respeito, solidariedade e empatia com os indivíduos com sexualidade destoante. Para tanto, as aulas de literatura podem ser espaços privilegiados para o desenvolvimento dessas práticas.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Teoria *Queer*. Heteronormatividade.

## 1. INTRODUÇÃO

A atual conjuntura político-social do Brasil denota a ascensão a lugares de poder de determinados grupos conservadores, que pretendem impor como verdade absoluta preceitos religiosos, baseados em valores tradicionais provenientes das religiões judaico-cristãs e nos fundamentos morais burgueses arcaicos e limitadores, dando vazão à prevalência do pensamento heteronormativo, que contribui para exclusão e marginalização das pessoas que,



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

em razão das suas experiências e práticas sexuais, fogem ao padrão tido por membros destes grupos conservadores como único aceitável.

Apesar dos avanços obtidos principalmente pelos grupos de questionamento e mobilização social – a exemplo do Movimento LGBT contemporâneo, fortalecido a partir da década de 1960 nos Estados Unidos e tendo influenciado outros movimentos mundo afora, como o Movimento LGBT brasileiro, que iniciou sua militância na década de 1970, em plena Ditadura Militar, à custa de muitas lutas e reivindicações –, assiste-se, com preocupação, à ascensão do conservadorismo na política brasileira e o combate aos avanços em termos de direitos básicos à população LGBT.

A exclusão e marginalização de indivíduos com sexualidade destoante do padrão heteronormativo acontece, sobretudo pelo fato de as manifestações sexuais que diferem do padrão eleito pela sociedade conservadora como referência de comportamento serem vistas pela ótica do pecado, quando analisada pelo viés religioso, ou como doença quando inserida em um contexto pseudocientífico burguês, que por sua vez adotou os padrões heterossexuais como modelo a ser seguido uniformemente.

Um dos aspectos mais preocupantes na ascensão dos grupos conservadores, que assumem para si a missão de zelar pela manutenção dos padrões de heteronormatividade escondidos sob a égide da moral ou da religião, é o desejo de negar aos indivíduos que não se encaixam em tais moldes o direito à existência como ser social, possuidor de garantias do Estado, como o direito a livre manifestação de pensamento, de seus desejos e afetos, bem como a constituição de famílias, adoção de crianças, acesso a políticas públicas que lhes garantam, sobretudo, o direito à vida, uma vez que o Brasil apresenta altos índices de violência contra essa população.

Por acreditarmos na escola como espaço plural privilegiado para se combater os preconceitos e para produzir a reflexão sobre os temas cotidianos, objetiva-se com este trabalho discutir metodologias de ensino de Literatura de forma significativa que, à medida que se aborde as questões de estética literária, preocupe-se em incluir, no contexto escolar, a problemática do preconceito, da homofobia e da exclusão social dos indivíduos com sexualidade destoante do padrão heteronormativo.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Fez-se, para tanto, uma pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico, baseando-se nos apontamentos de Louro (2004), Miskolci (2012), e Butler (2016), por meio dos quais realizamos uma reflexão crítica acerca das formas como a homossexualidade é tratada na escola, e especificamente na sala de aula; em seguida analisamos conceitos como heterossexualidade compulsória, heteronormatividade e performatividade de gênero. Fundamentamos com Cereja (2005) os apontamentos sobre ensino dialógico de Literatura.

### **2 A REPRODUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE NA ESCOLA**

A sociedade burguesa ocidental condicionou-se historicamente a aceitar como referência de comportamento social as práticas relacionadas ao comportamento heteronormativo. Para esta parcela da sociedade, composta por indivíduos de pensamento conservador, toda prática que não se enquadre dentro destes padrões de normalidade é tida como nociva, doentia e/ou pecaminosa.

É importante destacar que a heteronormatividade diz respeito não apenas à padronização dos comportamentos sexuais. Na perspectiva da heteronormatividade, a sexualidade está condicionada a padrões sociais construídos historicamente e a realização do desejo sexual dos indivíduos deve estar atrelada às expectativas que a sociedade nutre sobre estes. Nos padrões heteronormativos, a sexualidade está atrelada à determinação biológica, segundo a qual haveria apenas duas possibilidades de manifestação do desejo sexual, entre um homem (heterossexual) e uma mulher (heterossexual), reforçando a correlação entre o binarismo de gênero e de sexualidade (MEYER e PETRY, 2011).

Como dito, a predominância do padrão heteronormativo relega os indivíduos com sexualidade destoante deste padrão à situação de marginalidade social. Na perspectiva heteronormativa, a referência está pautada em hierarquias, tendo no topo o homem heterossexual, branco, cristão e burguês. Todo indivíduo que fuja a esse padrão será tido como “o outro”, ou seja, como alguém que não está dentro do conceito de normalidade presumido para ser aceito socialmente (LOURO, 2009, p. 90).

A escola, como microcosmo da sociedade, acaba por reproduzir os seus padrões, e isso não é diferente quando se trata da heteronormatividade. Como principal instituição social contemporânea, responsável por disciplinar e condicionar os indivíduos a determinado

comportamento que a época ou o modelo social exige, a escola, na sociedade burguesa ocidental, cumpre o papel de reproduzir e disciplinar a heteronormatividade. Louro (2000, p. 21) corrobora esta afirmação quando nos assevera que: “na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.”

É possível pensar que existe na escola, portanto, uma tendência a perpetuar os preconceitos e reproduzir uma situação de desigualdade a partir da qual aquele que não se encaixar no padrão tido como referência é excluído, sofre violências e fica à margem do convívio social na escola, contribuindo para que *a posteriori* seja relegado à exclusão e à invisibilidade social.

Nestas circunstâncias, muito mais que reproduzir um padrão opressor, a escola tem contribuído ativamente para a perpetuação da homofobia e da violência que, muitas vezes, se inicia e se esconde no espectro das “brincadeiras” e insultos para mais tarde se revelar dentro da própria escola e da sociedade em violência física e/ou simbólica.

Assim, infelizmente, o ambiente escolar tem contribuído para a perpetuação das violências e da exclusão quando silencia e invisibiliza as questões inerentes à diversidade, ao invés de se constituir um espaço privilegiado para os combates ao preconceito e à exclusão.

Louro (2000, p. 19) defende que a escola, acima de ser omissa, é conivente, ao consentir, permitir e ensinar a homofobia.

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse “contagiosa”, cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade.

É preocupante a naturalização das práticas que privilegiam a postura heteronormativa; tais práticas, de tão enraizadas no cotidiano das instituições, acabam sendo vistas como comuns e normais, a exemplo do currículo que, por vezes, privilegia conteúdos e ensinamentos que colaboram para a perpetuação de pensamentos conservadores, tais como uma pretensa superioridade masculina, apontando inclusive que o homem não poderia apresentar comportamentos sensíveis ou ter preferências por gostos histórico e arbitrariamente atribuídos às mulheres.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

É necessário, pois, que os sujeitos que fazem a escola comecem a assumir uma postura de combate às práticas de imposição do padrão heteronormativo, assim como a superação da cultura do silenciamento sobre a existência dos indivíduos que não atendem às expectativas estabelecidas acerca das diversas manifestações e expressões de gênero e sexualidade, de modo a identificar os mecanismos presentes na própria escola que reforçam a invisibilidade de tais sujeitos.

### 2.1 A Teoria *Queer* e os padrões de heteronormatividade

A Teoria *Queer* começa a se consolidar por volta dos anos 1990 e tem suas bases ampliadas pela publicação do livro *Problema de Gênero*, da filósofa estadunidense Judith Butler, embora o termo remeta aos anos 1980, cunhado no sentido que tem hoje, por Teresa de Laurentis, precursora dos estudos que fundamentam a discussão acerca do comportamento masculino e feminino que aprendemos ou somos impelidos a aprender no decorrer da nossa vida social.

A teoria surge em oposição aos estudos sobre minorias sexuais. Os percussores dos estudos *queers* rejeitaram as teses que colocam os indivíduos com sexualidade destoante do padrão heteronormativo na condição de minoria e passaram a questionar os mecanismos de formação e manutenção da heteronormatividade.

A escolha do termo *queer*, que remete àquilo que causa estranheza e espanto, denuncia a investida destes estudiosos em se firmarem na contramão dos estudos sociológicos que relegavam os homossexuais, transexuais, bissexuais e outros à condição de minoria ainda que ideológica. Como nos aponta Miskolci (2009, p. 175 a 176):

A Teoria Queer busca romper as lógicas binárias que resultam no estabelecimento de hierarquias e subalternizações, mas não apela à crença humanista, ainda que bem intencionada, nem na “defesa” de sujeitos estigmatizados, pois isto congelaria lugares enunciatórios como subversivos e ignoraria o caráter contingente da agência. A crítica da normalização aposta na multiplicação das diferenças que podem subverter os discursos totalizantes, hegemônicos ou autoritários. Neste sentido, a Teoria Queer mostra que identidades são inscritas através de experiências culturalmente construídas em relações sociais, e o êxito de investigações que busquem articular estas esferas dependerá do desenvolvimento de metodologias que não apenas permitam estudar cada um dos componentes dos processos sociais de constituição das identidades, mas, sobretudo, analisem as interdependências entre as categorias, de forma que não resultem na soma de opressões.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Assim sendo, a teoria *queer* se debruça sobre a sexualidade e os indivíduos que não se encaixam nas perspectivas de “normalidade”, e se propõe a questionar os padrões impostos socialmente, desnudando a hipocrisia de afirmar que há apenas um padrão aceitável ou “correto”, à medida que afirma a pluralidade de possibilidades de experiências sexuais.

A teoria *queer* se fundamenta no questionamento da oposição homossexualidade/heterossexualidade, mas abraça os dois conceitos, partindo, no entanto, de um processo de desconstrução – a exemplo da teoria proposta por Derrida – em que ao serem desconstruídos os conceitos de homossexualidade e heterossexualidade não se oporiam um ao outro, mas se afirmariam como interdependentes, situação em que um conceito herda elementos um do outro. A teoria *queer*, portanto, se ocupa dos sujeitos abjetos, aqueles que se sabem diferentes e não procuram se encaixar em um padrão de normalidade, são diferentes e têm consciência porque fogem da norma regulatória que a sociedade arbitrariamente tem imposto (LOURO, 2004).

Sendo a escola um espaço que colabora para a perpetuação de preconceitos e para a manutenção do status de superioridade do pensamento heteronormativo, a teoria *queer* pode ser adotada como caminho questionador das práticas escolares, desde as relações de interação entre os indivíduos até o questionamento do currículo e das práticas pedagógicas que corroboram para a manutenção de padrões heteronormativos.

Os preceitos da teoria *queer* poderiam e devem ser adotados na perspectiva da escola como questionadores dos padrões, levando os alunos, os pais e professores a refletirem sobre si e sobre o outro, incluindo a constituição da sexualidade e da identidade do outro.

Como nos aponta Louro (2001):

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações, constitutivos das posições que os sujeitos ocupam.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

A intenção, portanto, do trabalho com a teoria queer não é somente questionar a imposição da heteronormatividade como padrão de referência, mas questionar e colaborar para a desconstrução dos mecanismos que impõem a normalidade como padrão e como meta, pondo no centro das discussões as razões pelas quais a escola colabora para o processo de apagamento das diferenças.

### **2.3 Aulas de literatura e teoria *queer***

Conscientes da imposição da heteronormatividade como padrão de referência sexual e comportamento a ser adotado para que haja a inserção do indivíduo no meio social e da colaboração dada pela escola no sentido de perpetuar essa presumida superioridade da heterossexualidade em detrimento das demais manifestações da sexualidade humana, a escola pode e deve se configurar como espaço de debate e análise das postulações e imposições que imperam no ambiente escolar e concorrem para a predominância de um padrão.

As aulas de Língua Portuguesa, sobretudo quando abordam a literatura, podem se configurar como espaços privilegiados para a abordagem das temáticas relativas à predominância da heteronormatividade nas práticas de convivência, imbricadas também nas relações humanas dentro do ambiente escolar e até nas práticas de ensino e aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que há uma profunda relação entre as expressões da Literatura e as experiências e vivências humanas que servem como matéria-prima para sua constituição. Como nos sugere o teórico Antônio Cândido (1972, p. 53):

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade.

A literatura, assim, à medida que pode e deve ser apreciada pelo deleite, pode também contribuir para a abordagem sobre as relações que o ser humano estabelece por meio de suas experiências, podendo simultaneamente atuar como elemento de prazer, quando pela apreciação estética e reflexão quando promotora de análises sobre as experiências humanas.

Nesta perspectiva, a Teoria *Queer*, embasada nos pressupostos de construção de um processo de ensino dialógico, em que o aluno se permite muito mais que conhecer estéticas e



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

períodos, mas sobretudo relacionar a obra literária com seu momento de produção e de leitura, tratando a análise das ações descritas, a construção do enredo e das personagens sob a ótica do contexto histórico e também da realidade que o cerca, o que possibilita inclusive estabelecer, a partir da leitura, uma visão crítica sobre a obra e sobre a sociedade em que foi produzida e na qual circula.

A teoria *queer* passará a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem quando se firmar como elemento questionador das relações, a partir dos cenários apresentados pelo professor ou pela obra em análise no processo de leitura. Assim, as práticas de ensino passariam a ter um caráter questionador da reprodução da heteronormatividade e imposição da heterossexualidade compulsória, afinal:

[...] a literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...]. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...]. Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...]. É um dos meios por que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe (CANDIDO, 1972, p. 805).

A proposta que apresentamos para a abordagem crítica do ensino de literatura na escola se baseia no ensino dialógico, em que se busca superar a dicotomia entre sincronia e diacronia na abordagem nos períodos literários, a partir da abordagem dos períodos e estéticas literárias à medida que o estudante possua mais maturidade para compreender seus contextos de produção (CEREJA, 2005). Propõe-se assim que o professor, à medida que consiga abordar determinado período ou estética artística, promova a discussão sobre a predominância de aspectos como a heteronormatividade e leve o aluno a identificar de que forma a sociedade, o contexto e o próprio enredo da obra privilegiam um comportamento, incluindo padrões relacionados, como o de sexualidade, parentalidade, composição familiar, etc.

### 3 METODOLOGIA

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de natureza básica com objetivo exploratório que se caracterizou por um levantamento bibliográfico. A pesquisa se baseia nos



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

apontamentos de autores sobre os conceitos de Teoria *Queer*, heteronormatividade, heterossexualidade compulsória, bem como na definição de literatura e o ensino dialógico desta.

A pesquisa consiste em revisar o acervo de produções, fundamentando os apontamentos sobre a proposta de ensino de literatura na perspectiva da teoria *queer* pela ótica dos autores e pesquisadores que têm buscado compreender os temas acima e suas relações com a sociedade e o processo de ensino.

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir da pesquisa acerca dos conceitos heteronormatividade e heterossexualidade compulsória, é possível perceber que há uma tendência da sociedade ocidental, especialmente as parcelas conservadoras que se fundamentam em princípios das religiões judaico-cristãs em impor a heterossexualidade como padrão de referência para as manifestações sexuais e que sendo a escola um microcosmo desta sociedade, onde as ações e práticas sociais se efetivam, ainda que em menor escala, existem, pois, situações em que a escola reforça a ideia de heteronormatividade e corrobora para a perpetuação de preconceitos historicamente arraigados no cotidiano das relações humanas, nas mais diversas situações.

Partindo do que nos oferece Louro (2000), é possível estabelecer que a escola seja um ambiente que reforça a instituição da heteronormatividade, em processos corriqueiros como as relações entre alunos que devem fazer opções condizentes com as expectativas que a sociedade lançou sobre suas sexualidades, até no currículo que, por vezes estabelece e define padrões de comportamento, que são impostos a homens e mulheres, considerando para este fim apenas o sexo biológico destes, numa perspectiva determinante e imutável.

Ainda a partir de Louro (2000), é possível depreender que a teoria *queer* pode oferecer subsídios para a construção de um processo de ensino crítico e reflexivo, em que a imposição da heteronormatividade é questionada a partir de situações abordadas no decorrer do processo de ensino e previstas no próprio currículo.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um processo de ensino de literatura embasado na perspectiva *queer* colabora de forma decisiva para a compreensão das formas pelas quais a sociedade e a escola têm, historicamente, imposto a heteronormatividade como padrão e relegado à marginalidade as demais manifestações da sexualidade humana.

A compreensão dos processos de naturalização das práticas preconceituosas e nocivas aos indivíduos que não se enquadram em um padrão de normalidade, sobretudo quando essa reflexão parte de situações plausíveis como as expostas nos enredos literários, permite maior interação entre o aluno e tais processos, de forma a dar vazão à criticidade necessária para se perceber tanto as pressões dirigidas à perpetuação da heteronormatividade quanto àquelas que atuam nas diversas formas de resistência e combate.

### REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *In: Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte. Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. *In: JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, 2009. v. 32. p. 85-93.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *In: Sociologias*. Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

PETRY, Analídia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *In: Textos & Contextos*, Porto Alegre, v.10, n.1, p.193-198, 2011.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### A CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA IDENTITÁRIA DE DISCENTES DA EJA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS COM DISCURSIVIDADES EMANCIPATÓRIAS

Maria Hosana Ribeiro da Silva (UFPB)

mhrdasilva@gmail.com

Marluce Pereira da Silva (UFPB)

marlucepereira@uol.com.br

**Resumo:** O projeto de pesquisa proposto tem como temática a constituição de discursiva-identitária de discentes da EJA e terá como *lócus* de investigação uma escola municipal localizada em Goiana-PE; e os colaboradores serão os 21 alunos da 4ª fase dessa instituição. Esses discentes têm acesso limitado aos bens sociais e econômicos produzidos por eles mesmos, e carregam consigo marcas históricas que refletem em sua atual condição. Entretanto, nos últimos tempos, a globalização e os avanços tecnológicos estão promovendo constantes transformações sociais, possibilitando a quebra de concepções historicamente impostas, e a reconstrução de identidades. Essas transformações vêm atingindo o aluno da EJA, de forma que os estudantes desta categoria educacional estão voltando aos bancos escolares almejando não apenas o ingresso no mercado de trabalho, mas também ressignificar sua posição e atuação social. Nessa conjuntura, delinea-se como objetivo principal deste projeto, analisar como os alunos da EJA, da escola em questão, constituem suas subjetividades ao agirem discursivamente em determinados setores da sociedade. Para tanto, a metodologia se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa e intervencionista. Nela, serão analisados os discursos das narrativas produzidas pelos alunos em rodas de conversas e entrevistas. E, como proposta de intervenção, faremos uso, em oficinas pedagógicas, de letras de músicas, artigos da Constituição Federal (1988) e exibiremos vídeos perpassados por discursividades cujos sentidos municiem os discentes a reflexões para que se constituam como sujeitos conhecedores de seus direitos. Esta pesquisa se apoiará em teorizações foucaultianas acerca da constituição de subjetividades e de relações de poder (2004), como também em autores que abordem questões sobre identidades, entre eles Bauman (2005) e Hall (2011, 2014) e que discutem sobre EJA, a saber, Paulo Freire (1991, 1996 e 2008), Miguel Arroyo (2005) e Jane Paiva (2006). Esperamos que a execução desse intento proporcione a (re)construção de tipos de discursividades dos discentes envolvidos.

**Palavras-chave:** Discentes da EJA. Identidades. Discursividades.

## INTRODUÇÃO

A educação escolar formal, considerada historicamente como caminho para ascensão social, é almejada por uma grande parcela da população. E os que não tiveram oportunidades



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

de instruir-se, sistematicamente, na idade certa<sup>11</sup>, apresentam grandes dificuldades para desfrutar dos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela sociedade.

Tendo suas raízes no processo de colonização, essa modalidade parece que sempre atendeu aos interesses das elites. E segundo Arroyo (2005), a EJA sempre foi delineada por tensões, crises e conflitos, concebendo a alfabetização apenas como via à catequização, depois como estratégias de base eleitoral e qualificação de mão de obra.

Mesmo que as políticas educacionais direcionadas a esse público venham sofrendo uma série de modificações, entre elas a promoção de programas que oferecem uma assistência mais direcionada a alfabetização desses sujeitos e a formação dos docentes que atuam nessa área, essa modalidade educacional chega ao século XXI reclamando uma educação que verdadeiramente habilite seus discentes a se constituírem com cidadãos com direito a voz e inserção social.

A EJA ainda é constituída, principalmente, por alunos que carregam consigo traços de toda uma vivência marcada pela exclusão, indivíduos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos e como consequência são impedidos de usufruírem dos bens produzidos pela sociedade sendo geralmente conduzidos a funções consideradas subalternas. Contudo, nas últimas décadas estar havendo uma mudança no perfil dos discentes desta modalidade, que atualmente tem um alunado que se apresenta cada vez mais heterogêneo tanto em relação a faixa etária, etnias, sexualidade, quanto a condições de vida e interesses na sua formação.

São indivíduos que, segundo Hall (2014), pertencem a um mundo em que constantemente as identidades coletivas e individuais estão sendo fragmentadas com o objetivo de serem reconstruídas sob a influência de novos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Dessa forma, o aluno da EJA, pertencente a esse “novo mundo”, não quer mais assumir um lugar anteriormente pré- definido para ele esse sujeito contemporâneo rompe com o estigma da subalternidade e se constitui como um indivíduo audacioso que almeja ser chefe, universitário, empreendedor. Ele quer ter voz e vez na sociedade.

Objetivamos principalmente analisar como os alunos da 4ª fase EJA, de uma escola municipal localizada em Goiana-PE, constituem suas identidades ao agirem discursivamente em determinados setores da sociedade; este trabalho ainda se encontra em andamento, pois se

---

<sup>11</sup> Tomando como base a emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

trata de uma pesquisa de mestrado, a qual configurar-se-á em uma dissertação. Para fundamentar e conseqüentemente obter uma maior compreensão do trabalho, traremos as contribuições de Foucault (2004, 2015), Orlandi (2001), Dijik (2015), Hall (2011, 2014), Bauman (2005), Freire (1991, 1996, 2008), Jane Paiva (2006), Arroyo (2005), entre outros.

Esta pesquisa justifica-se porque em um mundo no qual as identidades estão sempre em processo de reconstrução, estudar e compreender as verdades que atravessam os discursos de nossos alunos é de suma importância para uma reflexão de nossa prática enquanto educadora e cidadã. E desconstruir discursos que estão velados no seio da sociedade e internalizados, ainda, em algumas pessoas, fazendo-as crer superiores ou inferiores a outras, torna-se uma questão de sobrevivência. A quebra dessas “verdades” pode significar a reconstrução de indivíduos, inclusive nossos alunos da EJA, que há muito tempo são vistos como pessoas que só podem oferecer à sociedade sua força física para desempenhar funções consideradas vazias de prestígio social.

A partir da investigação do que dizem esses estudantes, por que dizem, como dizem, que atribuições assumem na sociedade, e como assumem, ou seja, como constituem suas subjetividades, elaboramos uma proposta de intervenção que mira promover um movimento, um deslocamento, em discursos cristalizados pela sociedade e talvez, ainda assumidos pelos alunos da EJAI. Como resultados pretende-se que estes estudantes se fortaleçam como sujeitos que cumprem seus deveres mas também que conheçam e exijam seus direitos.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

#### **A TRAJETÓRIA DA EJAI NO BRASIL E SEUS AUTORES**

A educação escolar, considerada como caminho para ascensão social, historicamente é almejada por uma grande parcela da população. E os que não tiveram oportunidades de instruir-se, sistematicamente, na idade certa, sofrem grandes dificuldades para desfrutar dos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela sociedade. Nessa conjuntura e visando oportunizar a população adulta e carente, inclusive educacionalmente, a inserir-se na sociedade e usufruir dos bens de consumo produzido por esta, foi instituído no país a Educação de Jovens e Adultos (EJA).



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Paradoxalmente aos seus objetivos, essa modalidade educacional parece que sempre atendeu a interesses das classes dominantes. Tendo suas raízes no processo de colonização do Brasil, a educação de adultos tinha como finalidade principal a doutrinação religiosa. Era preciso ensinar o povo recém-dominado a ler e escrever para que pudesse participar do catecismo, salvar suas almas e assim, como “ovelhas apascentadas”, servir de mão de obra a seus senhores. Segundo Lopes e Souza (2010), a alfabetização de adultos tinha como objetivo:

Inicialmente a alfabetização de adultos para os colonizadores, tinha como objetivo instrumentalizar a população, ensinando-a a ler e a escrever. Essa concepção foi adotada para que os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado (LOPES; SOUZA, 2010, p. 3).

Comungando com Lopes e Souza (2010), Arroyo (2005) atesta que essa modalidade educacional sempre foi delineada por tensão, crise e conflitos e concebia a alfabetização apenas como via à catequização, depois como estratégias de base eleitoral e qualificação de mão de obra.

Na década de 1950, houve denúncias sobre a ineficiência do ensino da EJA, sendo questionada a metodologia utilizada para essa modalidade. E chegou-se à conclusão que ensinar esses sujeitos a ler e escrever não era suficiente para tira-lhes das posições em que se encontravam. Nesse contexto de questionamento surge Paulo Freire, que aponta um novo paradigma para a educação de adultos. O estudioso se apresenta como um divisor de águas na história da educação brasileira, principalmente a popular, da qual deriva a EJA. O autor propõe uma ruptura de paradigmas na maneira de pensar e fazer educação no Brasil. Defendendo uma prática assumidamente ideológica, com a proposta de um ensino reflexivo que desenvolvesse a criticidade dos sujeitos, conduzindo-os a uma possível autonomia e consequentemente à liberdade.

Alternando avanços e retrocessos, essa modalidade educacional chega ao século XXI reclamando uma educação que verdadeiramente habilite os discentes a se constituírem com cidadãos capazes de intervir em seus contextos e mudar realidades. Mesmo quenas últimas décadas tenha se observado uma mudança no perfil do aluno da EJA, sendo esta atualmente



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

constituída por um público que se apresenta cada vez mais heterogêneo, tanto em relação à faixa etária quanto às suas condições de vida e interesses educacionais, ainda prevalece nessa modalidade o sujeito vindo das periferias, pertence à classe pobre e que é vítima das desigualdades e exclusão sociais.

Embora se reconheça a EJA como modalidade da educação básica, o Estado reservou políticas secundárias para essa categoria de ensino, deixando sua oferta principalmente para os municípios, que já apresentam problemas de toda a sorte. De forma que os investimentos nessa área continuam precários. Essa precariedade vai desde a qualificação de professores, para poderem atuar de maneira satisfatória, a disponibilidade de recursos didáticos nas escolas. Afora isso, ainda é ofertado a esse grupo um ensino fragmentado que não tem correspondência nas práticas sociais do alunado, conduzindo esses discentes a enfado, desânimo e conseqüentemente à evasão.

Vera Capucho (2012) diz que a educação popular, da qual deriva a EJA, foi implantada pelas elites como forma de fortalecer o espírito de civismo e da harmonia social, e que mesmo assim foi negada por muitas décadas a filhos de trabalhadores. Aquela classe considerava a instrução como ameaça a manutenção da ordem, esta só garantida por meio da pobreza e ignorância. (CAPUCHO, 2012) Segundo Ferraro (2009, p.95 *apud* CAPUCHO, 2012, p. 27), “a instrução popular foi administrada em doses homeopáticas, resultando em uma queda da taxa de analfabetismo lenta, gradual e segura- para a elite”.

Porém a globalização e o acesso facilitado às tecnologias (principalmente a de comunicação) estão construindo um sujeito que não aceita mais exercer uma cidadania mutilada (termo usado por SANTOS, 2007) na qual a manutenção da ordem seja o principal objetivo. Esse novo sujeito deseja uma educação que o possibilite o reconhecimento e a exigência dos direitos fundamentais a todo ser humano. São pessoas que, segundo Hall (2014), pertence a um mundo onde constantemente as identidades coletivas e individuais estão sendo fragmentadas com o objetivo de serem reconstruídas sob a influência de novos aspectos sociais, culturais e econômicos.

Dessa forma, o aluno da EJA não quer mais assumir um lugar anteriormente pré-definido como sendo dele. Esse sujeito, atualmente, rompe com o estigma da subalternidade e se constitui como um indivíduo audacioso, que almeja ser chefe, universitário, empreendedor. Ele quer ter voz e vez na sociedade, ou seja, exercer em plenitude sua cidadania. A escola, por



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

sua vez, como lugar privilegiado de formação cidadã, segundo os documentos legais, precisa urgentemente reestruturar suas bases, a fim de cumprir efetivamente seu papel. As alterações sociais ocorridas nos últimos tempos demandam que o Estado e todo o sistema educacional revejam sua prática e reformulem seus parâmetros, para de fato ofertarem uma educação aos jovens, adultos e idosos que garanta seus direitos e os fortaleçam a exercer com plenitude sua cidadania, fazendo com que possam participar, ativamente, de manifestações culturais, econômicas, sociais e políticas.

Ensinar esses jovens e adultos e idosos a ler e escrever, num mundo em transformações culturais, econômicas e identitárias se configura apenas em uma tênue sombra no vasto mundo que eles têm a descobrir e intervir. Mais do que ensinar essas pessoas a ler e escrever é necessário muní-los de habilidades e competências que os possibilite continuar aprendendo, e acompanhar a velocidade das transformações que estão ocorrendo no mundo. Alfabetizar é ofertar condições para que o sujeito leia e escreva com autonomia, as histórias de outros e a sua própria história (Paiva, 2006). Quando Paulo Freire trazia as concepções de uma educação popular emancipatória e libertadora, pensava-se na formação de um sujeito que aprendesse a leitura e a escrita vinculadas a seus contextos sociais e a partir daí tivesse autonomia e transformasse realidades.

Enfim, a escola ainda é o lugar que gera transformações sociais. Mas é necessário que as concepções se concretizem na prática. É preciso que todos os envolvidos, no processo educacional, se juntem num diálogo, que garanta àqueles sujeitos o direito a uma educação que verdadeiramente os possibilite a promover mudanças em suas vidas, inclusive identitária, conforme veremos a seguir.

### **IDENTIDADES E SUA HETEROGENEIDADE NO MUNDO GLOBALIZADO**

Segundo o dicionário Houssais, identidade é o estado de semelhança absoluta e completa entre dois elementos com as mesmas características principais. É também uma série de características próprias de uma pessoa ou coisa por meio das quais podemos distingui-las. É aquilo que contribui para que uma coisa seja sempre a mesma ou da mesma natureza.

Numerosos estudiosos ao longo da história tentaram definir identidade, e, no mundo contemporâneo, as discussões sobre esse tema alcançam grande relevância. Stuart Hall (2011), na condição de um dos estudiosos do assunto, elenca três concepções de identidades



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

que se relacionam com os sujeitos de diferentes épocas, a saber: o sujeito do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno (HALL, 2011, p.7).

Segundo o autor, o sujeito do iluminismo era predominantemente masculino, totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, consciência e de atitudes imutáveis durante toda a vida. Já o indivíduo sociológico não mais considerava o fato de que era marcado a ser o mesmo do nascimento ao fim de sua vida. Agora se acreditava que a relação do indivíduo com pessoas próximas e importantes (familiares) influenciam em suas escolhas. Nessa concepção as identidades se constituem na relação com o mundo, porém, nem o sujeito nem as identidades são flexíveis, pois estão estabilizados tanto os indivíduos quanto os mundos culturais.

Segundo Stuart Hall (2011), é justamente isso que dizem estar mudando. O sujeito deixa de possuir apenas uma identidade para fragmentar e se apresentar não mais com uma e sim com várias identidades. “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2011, p.13). É nessa concepção que se encaixa o sujeito atual, pós-moderno.

As constantes transformações sociais pelas quais o mundo vem passando nas últimas décadas está promovendo uma reconstrução na maneira de pensar e agir socialmente, da mesma forma, as práticas sociais estão sendo ressignificadas e as identidades reconstruídas. Algumas formas de pensar e se portar, antes condenadas e proibidas a determinadas classes, passaram a ser assumidas e reconhecidas na sociedade.

Neste novo cenário que se apresenta mundialmente, a tecnologia tem uma grande relevância. Ela, conforme afirma Moita Lopes e Fabrício (2002), estar possibilitando aos sujeitos o acesso a outras culturas e a outras formas de pensar e agir. E esse contato promove a identificação daqueles sujeitos com o diferente, com o não tradicional, estimulando-os a assumirem identidades que não lhes eram permitidas.

Todo esse “vendaval” deve-se ao que Bauman (2005) chama de era líquido-moderna, caracterizada pela fragmentação de nossas identidades. “Em nossa época líquido-moderna, o mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados.” (BAUMAN, 2005, p.18). Nessa sucessão de fragmentações, ocorre a reconstrução das identidades, de maneira que os sujeitos, atualmente, apresentam uma variedade delas.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

O sociólogo enfatiza que pouco de nós são capazes de evitar passar por mais de uma “comunidade de princípios e ideias” (BAUMAN, 2005). Somos constantemente expostos a culturas e modos de viver diferentes do nosso. Somos convidados a exercer diversas posturas sejam sociais, religiosas e até amorosas. Estamos, nas palavras do autor, sobrecarregados de identidades. Somos homens, mulheres, gays, professores, estudantes, trabalhadores braçais, sindicalistas, negros, brancos, oposições, situações. Assumimos identidades variadas em contexto também variados e flexíveis. Não somos resultados apenas de fatores biológicos, hereditários ou históricos. Somos o que nos cerca e, como estamos cercados por muitas possibilidades, conseqüentemente, apresentamos uma multiplicidade identitária. E, conforme veremos a seguir, essas diversidades identitárias se configuram através dos discursos individuais e coletivos concretizados em contextos sociais.

### **O DISCURSO E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS PRÁTICAS SOCIAIS**

Muitos estudiosos se referem ao discurso como o uso da linguagem oral e escrita nas práticas sociais. Ele se manifesta através do uso da oralidade e da escrita nos diversos setores sociais. E, como seres sociáveis, o discurso nos é inerente e sempre o utilizamos com algum propósito. Moita Lopes e Fabrício (2002) vêm nos dizer que ao usarmos o discurso objetivamos estabelecer, ao mesmo tempo “relações sociais, construir uma vida social e criar identidades sociais.

Foucault (*apud* LOPES e FABRÍCIO, 2002, p.17), assevera que o discurso “configura situações contextuais de maneiras particulares, estabelece regras para o conhecimento, cria sentido para quem somos e regula conduta social e as relações interpessoais, ao postular padrões de normatividade para a sociedade” Ou seja, é pelo discurso que as atividades humanas são legitimadas nos contextos sociais. Nossas ideias, opiniões, posturas sociais são configuradas através dos discursos.

Orlandi (2001) define bem discurso ao dizer que ele não se configura apenas como transmissão de informação: “São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc” (ORLANDI, 2002, p.21).

Nesta pesquisa, utilizaremos concepções da análise do discurso (AD) de orientação francesa. A AD se encarrega de analisar as ideologias presentes num texto e trabalha com dois



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

conceitos principais: o discurso e o texto. O primeiro é a manifestação textual nas práticas sociais e o segundo seria a configuração, a concretização daquele discurso, sendo o objeto de estudo e análise.

Orlandi (2001) revela que a AD não tem como objeto de estudo nem língua, nem a gramática, embora devam ser consideradas. Para o autor o discurso é a linguagem em prática e movimento. “É o homem falando.” Na análise do discurso, a linguagem é vista como “mediação necessária entre o homem e realidade natural e social.” É pelo discurso que se dá a continuação e a transformação do sujeito e de seu contexto.

Na AD todo discurso reflete a visão, e as concepções de seus autores e da sociedade na qual estão inseridos, por isso deve ser analisado a luz de seus contextos históricos e situações de produção. Portanto, o discurso dos sujeitos está estreitamente relacionado a contextos históricos e a conveniências sociais. Foucault (2015) afirma que cada contexto tem seus regimes de verdades, ou seja, tem seus discursos tidos como verdadeiros e aceitáveis.

Ampliando esta concepção, Orlandi (2001) traz que o homem não é dono de seu discurso, pois é afetado pela língua e pela história. “O sujeito de linguagem é descentrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.” Para se perceber a significação dos discursos, não se pode deter apenas na palavra dita. Orlandi (2001) afirma que a análise do discurso não para na interpretação, mas busca alcançar sua significação. E para o alcance dessa busca não há chaves, segredos, há gestos de interpretação. Como já foi dito, o discurso vai além das palavras, ele penetra no significado que os sujeitos atribuem à linguagem e aos contextos nas quais elas foram fundamentadas. “Os sentidos não estão apenas nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que elas são produzidas e que não dependem só das intenções dos sujeitos”(ORLANDI, 2001, p.30).

Nesse sentido, na análise do discurso devem-se considerar três fatores essenciais: as condições de produção, a memória (interdiscurso) e o intradiscurso (o que está sendo dito). As condições de produção se configuram em sentido restrito, que seria o contexto imediato de produção, (o ambiente do discurso); e em sentido amplo, fazendo referência a contextos sociohistóricos e ideológicos que acionam as posturas sociais ao longo da história.



## **METODOLOGIA**

Para este trabalho, escolhemos como contexto de pesquisa uma escola localizada no município de Goiana-PE. Esta unidade pertence à rede municipal de ensino e está localizada na zona urbana da cidade. O município, recentemente ingressou no rol das cidades metropolitanas; entretanto, o título não mudou muito a rotina e condição social de seus moradores.

A unidade atende 394 alunos distribuídos da seguinte forma: no período na manhã temos 116 alunos distribuídos na Educação Infantil, no Fundamental I e creche; à tarde a escola atende 140 estudantes do Ensino Fundamental I e no horário noturno frequentam 138 alunos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, tomamos os 21 alunos da 4ª fase da EJA. São pessoas que estão na faixa etária entre 16 e 60 anos e apresentam semelhanças em seu perfil socioeconômico, mas diferenças em relação a interesses educacionais e posturas sociais.

Essa pesquisa inscreve-se teoricamente no campo da linguística aplicada, área que trabalha a linguagem em diferentes situações contextuais e diferentes objetivos interativos. Trabalhando de maneira interdisciplinar, a LA aborda a linguagem na “vida real”, nas práticas sociais. Para o desenvolvimento deste trabalho utilizaremos a pesquisa-ação por apresentar, no nosso entender, um trajeto cíclico caracterizado por idas e vindas, planejamentos, ações, reflexões, replanejamentos e novas ações. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador assume uma atitude profissional ao mesmo tempo em que usa os dados de sua investigação para melhoramento de sua prática, ou seja, nas palavras de Tripp (2005) se aprende no decorrer do processo.

Nessa conjuntura, entendemos que esse tipo de pesquisa se adequa tanto a nossa proposta de trabalho quanto a nossa postura enquanto professor-pesquisador que está constantemente refletindo sobre a prática pedagógica e buscando subsídios para melhorá-la.

Na pesquisa-ação, o pesquisador apresenta uma mistura de postura que vai desde o distanciamento a afetividade, da auto formação e a heteroformação (TRIPP, 2005). Assim, esse tipo de proposta nos oferecerá dados para uma ação mais concreta na realidade dos envolvidos, pois suas características possibilitam a compreensão dos fatos e conduzem para a proposta de metodologias que pode promover mudanças.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Por sua vez, os registros e dados serão gerados junto aos informantes através de rodas de conversas e entrevistas e com o intuito de saber como estes discentes se posicionam discursivamente na sociedade enquanto cidadãos de direito, lançaremos mãos dos procedimentos a seguir:

- Primeira etapa: Reunião com a turma para expor e explicar o nosso projeto, os objetivos, tema e a metodologia que será aplicada, como também os motivos que levaram à escolha da turma para participação na pesquisa e esclarecer outras questões. Para esta parte serão utilizadas duas aulas de 40 minutos.

- Segunda etapa: promoção de duas rodas de conversas com os discentes da turma investigada. A primeira acontecerá em 2 aulas de 40 minutos e terá como tema a relação do sujeito investigado como seu trabalho remunerado, sendo este formal ou informal. Conversaremos, entre outras coisas, sobre a parceria com os colegas de ofício; a relação com o patrão: se acontece nos termos de colaboração ou de subordinação? Como se enxergam acerca de sua relevância para a empresa para a qual presta serviços, ou para seu próprio empreendimento?

A segunda roda de conversa também acontecerá em 2 aulas e versará sobre a relação dos pesquisados com a escola. Falaremos, entre outras coisas, sobre o relacionamento com os colegas, professores e demais funcionários da instituição a qual frequentam; também acerca do sentimento e cuidados que nutrem por aquele espaço educacional. Dialogaremos sobre a sua relação com o professor: se ainda é aquele que inspira medo ou há certa afetividade e respeito de ambas as partes?

É relevante ressaltar aqui, que esses dois espaços sociais foram escolhidos como tema para as rodas de conversa por, historicamente, serem lugares que impunham medo e subordinação de uma classe em detrimento de outra. Mas com o processo de resignificação e reconstrução de identidades, pelo qual a sociedade está passando, e, portanto os sujeitos investigados, pensamos ser bastante adequado, gerar dados sobre as subjetividades reveladas nos discursos que os discentes da EJA estão assumindo nesses setores da sociedade.

- A terceira etapa consistirá na aplicação da proposta interventiva. Este momento será concretizado através de quatro oficinas temáticas. As oficinas ocorrerão nas três aulas de Língua Portuguesa das quartas feiras do mês de maio, conforme o quadro a seguir:

Primeira oficina	Segunda oficina	Terceira oficina	Quarta oficina
Audição, leitura, reflexão e discussão em grupo, da música Meu país e cidadão, interpretada por Zé Ramalho	Apresentação de um vídeo do filósofo de rua Eduardo Marinho que tem como objetivo possibilitar aos sujeitos participantes, refletirem sobre a relevância dos papéis que desempenham na sociedade.	Apresentação do livro da Constituição Federal.	Leitura de alguns artigos da Constituição sobre direitos e deveres trabalhistas.
Socialização das percepções sobre as músicas.	Discussão coletiva sobre a temática do vídeo.	Leitura de alguns artigos referentes à garantia à educação.  Reflexão e Discussão nos grupos.  Socialização das discussões	Reflexão e Discussão nos grupos.  Encenações de alguns locais de trabalho: como são e como deveriam ser.

- Quarta etapa: Esta parte se constituirá de entrevistas individuais e semiestruturadas com os discentes envolvidos. Ela será executada em duas semanas e ocorrerá durante as aulas atividades do professor- pesquisador que dura cerca de 40 minutos diários. Por acreditarmos que a oralidade revela muito sobre o sujeito, apostamos na promoção de entrevistas na busca de produzir dados mais eficazes, junto aos sujeitos, que respondam aos objetivos desta proposta. Uma entrevista com esses jovens, adultos e idosos vem a ser bastante rica, á medida que pode nos fornecer dados de como percebem e significam sua realidade e também apontar de que forma se estabelece a relação entre eles e os setores sociais que frequentam. Este utilização deste método, pretendem provocar um discurso livre, mas que atenda aos interesses da pesquisa, por isso serão semiestruturadas abordando temas que estão relacionados ao posicionamento dos alunos em determinadas repartições sociais, a saber: escola e trabalho. Elas ocorrerão no antigo laboratório de informática da escola, o qual, por se



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

constituir como um local limpo, arejado e discreto, certamente será ideal para promover um ambiente tranquilo e favorável ao nosso propósito.

- Quinta etapa: Este momento consistirá na análise dos dados gerados junto aos alunos e, buscaremos compreender como os esses estudantes constituem suas subjetividades em determinados setores sociais. Os dados linguísticos, produzidos através dos procedimentos acima relatos, serão analisados a partir de concepções da análise de discurso francesa tais como discurso, interdiscurso e formação discursiva. Fischer (2001) assevera que é preciso nos desprender da tentação de olhar o discurso apenas como um conjunto dos signos linguísticos que se refere a determinados conteúdos se quisermos alcançar a essência e a sua verdade.

É esse discurso, que vai além dos signos linguísticos, que pretendemos alcançar, analisar e compreender. Para Foucault, segundo palavras de Rosa Fischer (2001), analisar discurso seria dar conta das relações históricas, de práticas muito concretas que estão vivas nos discursos. E é esse implícito no dito ou no oculto dos discursos dos discentes que pretendemos compreender.

Nessa etapa buscaremos também observar, através da analogia entre os dados gerados nas rodas de conversar e nas entrevistas se os procedimentos interventivos propiciou mudanças nas posturas dos sujeitos envolvidos na pesquisa (professor, alunos) e possibilitou o rompimento de concepções que há tempos são propagadas em diferentes espaços sociais. Pois é de interesse deste trabalho que os sujeitos, colaboradores da pesquisa, se constituam, consistentemente, como sujeitos cumpridores de seus deveres, mas também e, principalmente, conhecedores seus direitos para que tenham convicção ao cobrá-los

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Por se tratar de um trabalho que se encontra em andamento e sua finalização configurar-se-á em uma dissertação de Mestrado, ainda não foram gerados dados que possam servir para análise.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A globalização os avanços tecnológicos estão promovendo mudanças radicais na sociedade e ressignificando conceitos e concepções. Nessa conjuntura é preciso que a escola se coloque como aliada nessa reconstrução e fortaleça seus alunos, através de diálogos e reflexões sobre seus direitos e a relevância das funções sociais que ocupam. Esperamos que esta proposta promova a reflexões e que o estudante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, da escola em questão, se reconheça como sujeito de direitos e sinta-se fortalecido a exigi-los junto aos órgãos competentes; como também afirmem a relevância de suas funções sociais, enxergando - se como contribuinte no processo do desenvolvimento social.

### REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia. **Para reinventar as rodas de conversa**. Belo Horizonte: Rede de cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAN), 2008.

ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. **Emenda Constitucional N° 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br>>. Acesso em 14 de janeiro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1° segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

DIJK, Teun. A. Van. **Discurso e Poder**. Judith Hoffnagel, Karina Falcone, (org.) 2. Ed., 2ª reimpressão- São Paulo: Contexto, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro/ 2001.



## I SIMPÓSIO ESTADUAL DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 11 ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação como Prática de Liberdade**. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu Silva (org.). 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 5ª edição, 2001.

PAIVA, Jane. DIREITO À EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E SENTIDOS. 29ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: Desafios e Compromissos**. Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 19/01/2019.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas**: relato de uma experiência. Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2009.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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