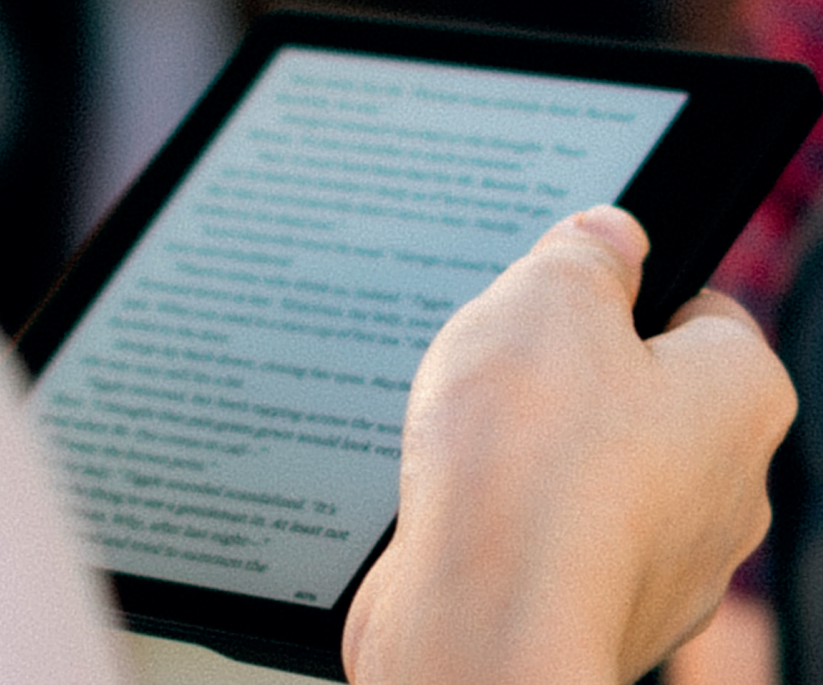


Organização
JOÃO WANDEMBERG GONÇALVES MACIEL · MARINEUMA DE OLIVEIRA COSTA CAVALCANTI
CARLA ALECSANDRA DE MELO BONIFÁCIO · LAURÊNIA SOUTO SALES

LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E ENSINO

RELATOS DE EXPERIÊNCIA NO PROFLETRAS





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
REITOR: VALDINEY VELOSO GOUVEIA
VICE-REITORA: LIANA FLIGUEIRA CAVALCANTE



CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
DIRETOR: ULISSES CARVALHO SILVA
VICE-DIRETORA: FABIANA CARDOSO SIQUEIRA



EDITOR
Dr Ulisses Carvalho Silva
CONSELHO EDITORIAL DESTA PUBLICAÇÃO
Dr Ulisses Carvalho Silva
Carlos José Cartaxo
Magno Alexon Bezerra Seabra
José Francisco de Melo Neto
José David Campos Fernandes
Marcílio Fagner Onofre
SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL
Paulo Vieira
LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO
COORDENADOR
Pedro Nunes Filho

Capa: Rudah Silva

Projeto Gráfico: José Luiz da Silva

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

L649 Letramentos, multimodalidades e ensino: relatos de
 experiência no Profletras [recurso eletrônico] /
 Organização: João Wandemberg Gonçalves Maciel ...
 [et.al]. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2023.

Recurso digital (5,32 MB)
Formato: ePDF
Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader
ISBN: 978-65-5621-346-0

1. Educação. 2. Letramento. 3. Leitor – Formação.
4. Educação de jovens e adultos. I. Maciel, João
Wandemberg Gonçalves.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 37

João Wandemberg Gonçalves Maciel
Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
Laurênia Souto Sales
Organizadores

**LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E ENSINO:
relatos de experiência no Profletras**

EDITORA DO CCTA
JOÃO PESSOA
2023

LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E ENSINO: relatos de experiência no Profletras

Trouxeste a chave?
(Carlos Drummond de Andrade)

A educação sempre foi um desafio. Vários fatores interferem em suas ações e nos seus resultados. Questões sociais, econômicas, políticas, históricas, culturais, linguísticas, entre outras, estão diretamente relacionadas com o que se faz e o que deveria ou poderia ser feito nas nossas práticas pedagógicas. Algumas dessas questões nos chegam via documentos oficiais, como foi o caso dos PCNs e como é o caso, atualmente, da BNCC. Temos, nesses documentos, parâmetros, metas e conteúdos a serem trabalhados na escola.

Colocar esses documentos em prática não é trivial. Os professores devem se sentir preparados para aplicar as novidades apresentadas no novo currículo. Para isso, eles precisam receber formação e orientações. Materiais e equipamentos, como bibliotecas, computadores e internet, por exemplo, precisam estar disponíveis. Para isso, esse investimento precisa ser feito pelas políticas públicas. Os temas discutidos devem fazer sentido para os alunos para que eles se sintam motivados para essa aprendizagem. Para isso, a realidade e os interesses dessa comunidade escolar precisam ser levantados e levados em consideração na escolha dos tópicos e dos materiais que serão trabalhados. A forma de realizar esse trabalho também deve ser pensada e os alunos devem ser os protagonistas dessa aprendizagem e, para isso, receberão a orientação dos professores, que, por sua vez, farão a curadoria dos materiais selecionados para serem abordados e apresentarão a dinâmica que vai reger essa situação de ensino aprendizagem. Repeti intencionalmente a expressão “para isso”, a fim de enfatizar a existência de uma rede causal entre esses acontecimentos, para que um aconteça, outros precisam dar suporte e ele.

O material reunido neste livro nos mostra práticas propostas e colocadas em prática por professores pesquisadores do Profletras. Os capítulos trazem reflexões sobre temas e aspectos relevantes da educação, como o letramento, a leitura, a produção de textos, a multimodalidade, a formação do leitor

literário, a educação de jovens e adultos, o uso de equipamentos eletrônicos, como o celular e os computadores, juntamente com os livros nessas práticas.

Esses trabalhos apresentam, com clareza e profundidade, as teorias nas quais se apoiam e trazem autores renomados como Angela Kleiman, Isabel Solé, Luiz Marcuschi, Ingedore Koch, Ana Elisa Ribeiro, Rildo Cosson, entre outros, que nos emprestam suas teorias e reflexões e que inspiram trabalhos e práticas como os reunidos aqui. Além disso, mostram diversas propostas de ensino, que foram planejadas levando essas teorias em consideração e que foram aplicadas, trazendo bons resultados. Essas propostas fogem ao ensino tradicional, normalmente conteudista e centrado no professor, e apresentam práticas situadas nas quais os estudantes são colocados como protagonistas, como sujeitos históricos capazes de intervir nas situações sociais, praticando, assim, diversas formas de exercer a cidadania em situações reais e cotidianas.

Alguns desses trabalhos foram realizados durante a pandemia e não se intimidaram diante dela; ao contrário, nutriram-se com esse momento, tirando dele ricas experiências, detectando problemas, mas, sobretudo, aproveitando essa oportunidade para colocar em prática uma educação contemporânea. Assim, esses trabalhos exploram as potencialidades de ferramentas digitais para trabalhar com a compreensão e a produção de diversos gêneros digitais.

Há também nesses trabalhos a preocupação de elevar a autoestima dos estudantes, valorizando para isso os conhecimentos, a cultura e os interesses deles e colocando em prática formas de fazer nas quais eles se envolvem ativamente com problemas e materiais que são do interesse deles e que dialogam com nossa realidade atual. Essas práticas estimulam a formação de leitores críticos, capazes de compreender os textos além das linhas e de refletir por si mesmos a respeito de diversos temas e problemas sociais.

Esses trabalhos evidenciam a importância e o impacto de programas como o Proletras na formação de professores/pesquisadores capazes de transformar o espaço e a dinâmica escolar, contribuindo, dessa forma, para uma formação mais humana e robusta dos estudantes para a vida, para a cidadania e para a inclusão. Dessa forma, eles fazem uma educação emancipadora, levando os estudantes a perceber o poder da língua como chave para a percepção e a atuação no mundo e na construção de outros mundos possíveis.

Carla Viana Coscarelli
Faculdade de Letras da UFMG

SUMÁRIO

8

O DIÁRIO DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO LEITORA

Evânia Câmara Vilar - Laurênia Souto Sales

21

POSSIBILIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA
LEITORA DE DISCENTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
A PARTIR DO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

João Lucas Pinheiro da Silva - Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

48

O ENSINO ESTRATÉGICO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Alexandre Sousa Da Silva - Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

72

A LEITURA DO VIDEOCLÍPE NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Kátia de Araújo Luz - Shirlei Marly Alves

90

O GÊNERO CANÇÃO RAP E O ENSINO DE LEITURA

Naiara Fernandes Pinheiro - Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

104

BILHETE, CARTA PESSOAL E CARTA ABERTA: UMA EXPERIÊNCIA
ESCRITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AULAS
REMOTAS

Maria do Socorro de Araújo Sousa e Silva - João Wandemberg Gonçalves
Maciel

115

OFICINAS SOCIOLINGUÍSTICAS: TRABALHANDO A
HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL

Cleber Tourinho de Santana - Roseane Batista Feitosa Nicolau

131

O USO DO CELULAR COMO DISPOSITIVO NO PROCESSO ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE BULLYING A PARTIR DE
AVERIGUAÇÕES NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Cledenilson Valdevino Moreira - João Wandemberg Gonçalves Maciel

152

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS: TECENDO REFLEXÕES, CONSTRUINDO
POSSIBILIDADES

Edilson Barbosa Martins - Joseval dos Reis Miranda

180

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFLETRAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NOVA VISÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Fabiana Moreira Cardoso - Fani Miranda Tabak

192

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS

Carla Cristiane Saldanha Fant - Gilmei Francisco Fleck

215

DADOS DOS ORGANIZADORES

216


DADOS DOS AUTORES

O DIÁRIO DE LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO LEITORA

Evânia Câmara Vilar¹

Laurênia Souto Sales²

1 Considerações iniciais

 Sob a perspectiva do estudo da leitura, autores como Antunes (2009), Soares (2003), Sousa (2002), entre outros, trouxeram importantes contribuições no sentido de orientar uma prática leitora que vá além da perspectiva estruturalista, alcançando a perspectiva interacionista, que concebe a leitura como uma atividade intelectual complexa, a qual, com base na superfície material do texto, mobiliza um conjunto de saberes que possibilita o diálogo entre os sujeitos que o constituem – autor e leitor. Trata-se, portanto, de concepção que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos interativos.

Nesse contexto, apresentamos um recorte da pesquisa publicada na dissertação de mestrado intitulada “Práticas Leitoras Motivadas Em Diário De Leitura: Uma Experiência No Ensino Fundamental”(2018), realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), unidade da Universidade Federal da Paraíba.

Considerando esse recorte, trazemos a síntese da proposta didática realizada com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de João Pessoa-PB, a partir da leitura da obra “Malala, a menina que queria ir para escola ”escola”, documentário infantil da jornalista Adriana Caranca (2017). A partir dessa síntese, realizamos uma breve análise dos posicionamentos dos discentes sobre a temática leitura antes e após a realização do projeto, que contou com o uso do diário de leitura para o registro de suas impressões sobre o texto de forma reflexiva.

1 Mestra em Letras (2018) pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFPB. E-mail: evaniavilar@hotmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UFPB. E-mail: laureniasouto@gmail.com

Por entendermos que o fator motivação seria determinante para o sucesso do projeto de leitura, na seção a seguir abordamos, inicialmente, a noção de motivação em sala de aula, a partir do que dizem Tapia e Fita (2015). Na sequência, apresentamos o gênero diário de leitura como um instrumento que pode possibilitar a reflexão dos discentes sobre o documentário, sobre si próprios e sobre o mundo que os cerca. Nas últimas duas seções que antecedem as considerações finais, expomos a síntese da proposta didática experienciada pelos alunos e fazemos uma breve análise dos posicionamentos deles sobre a temática leitura, a obra lida e o projeto desenvolvido.

2 Sobre o ato de motivação para a aprendizagem

De acordo com Tapia e Fita (2015), um aluno motivado a aprender recebe as tarefas como um convite à realização de um desafio, concentra seus pensamentos na busca de estratégias para execução do processo. Já o aluno desmotivado questiona sua capacidade, tem baixa autoestima. Assim desmotivados, acreditam que os estudos não servem para nada e, conseqüentemente, não se interessam.

Para os autores, muitas vezes não se tenta aprender porque não se sabe como fazê-lo, nem que estratégias empregar para abordar um tema, superar uma dificuldade ou resolver um problema e afirmam que, para a realização das atividades escolares com motivação, são necessárias intervenções em duas direções:

Tentando mudar a ideia geral sobre a possibilidade de melhorar ou não as capacidades e habilidades, e o conceito que o aluno tem de si mesmo com relação às possibilidades de êxito nas diferentes áreas. Ensinando modos de pensar que, no momento de realizar as tarefas escolares, permitam enfrentá-las a fim de aprender, com a atenção voltada para a busca e utilização de estratégias que permitam superar as dificuldades, aprender com os erros e construir representações conceituais e procedimentos que facilitem a percepção de progresso e contribuam para manter a motivação elevada (TAPIA; FITA, 2015, p.37).

Para conseguir os dois propósitos, os professores precisam definir os objetivos de aprendizagem, apresentar a matéria, propor tarefas, responder às demandas dos alunos, avaliar a aprendizagem e exercer o controle e a autoridade, criando ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem.

No caso da leitura, tema deste trabalho, a motivação deve ser provocada logo no início da aula, ao mostrar a importância do que vão aprender por meio de recursos que ativem a curiosidade. Outro fator importante é levar em conta o que os alunos já sabem sobre o tema, observando se a forma e o ritmo da atividade proposta estão contribuindo para manter o interesse de todos.

A maneira como o professor apresenta a atividade escolar é decisiva para a aceitação como algo positivo e desejável, daí o princípio da autonomia, conforme proposta por Tapia e Fita (2015):

Para que uma pessoa assuma de bom grado a tarefa de mudar suas normas de comportamento, a primeira condição é que, embora a mudança possa vir sugerida de fora, ela a assuma como algo que deseja e escolhe de forma autônoma e voluntária. Isso também é válido no caso dos alunos porque, se essa condição não ocorre, 30 podem rejeitar a atividade escolar e não progredir em sua aprendizagem. A aceitação da atividade escolar como algo positivo e desejável se vê facilitada ou dificultada dependendo da forma como os professores a apresentam (TAPIA; FITA, 2015, p.45.).

Também são decisivas na construção e manutenção da motivação, oferecer o máximo de possibilidades, desde a escolha do(a) companheiro(a) nos trabalhos em grupo, aos temas, por exemplo, sempre validando suas conquistas, reforçando que tal aprendizagem só aumentará suas capacidades autônomas.

A falta de motivação quase sempre advém da percepção de “fazer coisas que não tem muito sentido para eles, o que evidentemente desencadeia processos negativos do ponto de vista emocional”, afirmam Tapia e Fita (2015, p.48). Por isso, são de suma importância as mensagens do professor antes, durante e depois das atividades, contribuindo para definir a motivação dos alunos. Mas afinal, o que significa aprendizagem? Segundo os autores, entende-se por aprendizagem

[...] a mudança que se produz num sistema que chamamos aluno ao passar de um estado inicial a um estado final [...]. Como consequência da aprendizagem, o aluno transforma seu estado inicial, alcançando um estado final que se caracteriza por ser capaz de manter uma conduta que antes do processo era incapaz de gerar; o aluno é capaz de realizar algo que antes não podia ou não sabia fazer. Assim, a aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar a nova informação em seus esquemas cognitivos (TAPIA; FITA, 2015, p.67).

É nesse conceito de aprendizagem que surge a importância da motivação, pois "toda a mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve nascer de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer alcançar determinadas metas", afirmam Tapia e Fita (2015, p.67), e sobre tais processos pesa a interação do professor quanto ao ato planejar, implementar e avaliar a aprendizagem.

3 O diário de leitura como espaço para reflexão e autoconhecimento

Na utilização do diário de leituras em sua prática docente, Machado (1998) introduz o conceito de sujeito reflexivo como ação estratégica para construção dessa capacidade reflexiva, na qual, segundo a ontogênese, um sujeito plenamente desenvolvido reconhece sua própria subjetividade, sabe justificar e questionar o interlocutor.

O gênero diário reflete mais livremente a individualidade de quem fala, possibilitando ao locutor apresentar seu mundo subjetivo, o que, no contexto escolar, sofre mudança de estilo, dando origem ao super destinatário superior, o professor, que detém o controle do instrumento de ação. Por isso, ao introduzir o gênero diário por meio do subtipo diário de leituras, tem-se o empréstimo de um gênero da esfera privada para a pública, escolar, como elemento facilitador para transformação de ordem discursiva e instauração de uma situação comunicativa favorável à ação comunicativa, assegura a autora.

Apesar dos diferentes subtipos de diários, todos apresentam características comuns em relação à situação de produção: um produtor que, periodicamente ou cotidianamente, escreve para si com objetivos múltiplos, não havendo um destinatário empírico; é relativamente livre à escrita diarista; um destinatário com ausência de segunda pessoa quando não há um receptor interferindo no enunciado. Nos textos diaristas, a ausência empírica do Outro pode provocar o quase total esquecimento de um interlocutor possível ou acentuar sua presença imaginária. Quando objeto não publicável, não há preocupação com as responsabilidades inerentes à produção de um texto, como seu acabamento, podendo apresentar fragmentação ou descontinuidade, também há predomínio de elipse e parataxe, conferindo aos textos o estilo telegráfico ou de notas.

É importante destacar, contudo, que a definição dos gêneros do discurso em Bakhtin (1997) considera como suas categorias constituintes os elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Levando em consideração tais categorias, Oliveira (2016) e outros autores contribuem com a discussão sobre a função social do gênero diário.

Via de regra, no que diz respeito ao conteúdo temático, os diários falam sobre a vida pessoal do autor de forma hermética e subjetiva. Por não prever, teoricamente, um leitor externo, a escrita de si flui em diálogos interiores, projetando um leitor imaginário num processo de reconstituição do próprio eu. Por essa razão, esse gênero propicia práticas de leitura e escrita significativas, contribuindo grandemente com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, contribui para a percepção do próprio sujeito em torno de si, ou seja, é uma escrita de si para si.

Segundo Bakhtin (1997), as condições menos favoráveis ao aparecimento do estilo, reflexo da individualidade na língua, encontram-se nos gêneros do discurso que requerem uma padronização, como os de formulação de documentos oficiais, que apresentam informações quase superficiais. Nesses gêneros, o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, aparece como epifenômeno, seu produto complementar.

Nesse contexto, dada a sua natureza íntima, individual, o gênero Diário imprime e reflete a subjetividade do autor, tendo como função social documentar e memorizar suas ações pelo discurso das experiências vividas, por isso devemos conceder aos alunos a plena certeza de que serão ouvidos em seus sonhos e perplexidades, a fim de que possam expressar os seus dizeres e sentimentos do mundo. Por sua vez, eles nos permitirão verificar caminhos melhores que oportunizem intervenções significativas em práticas de leitura e escrita, seja de ordem formal e/ou subjetiva, apresentando os recursos da língua de forma viva e funcional, para a qual existe.

Quanto à estrutura composicional do Diário, destacam-se sua forma, sua linguagem e seu suporte. Constituem-se, portanto, elementos relativos à forma desse gênero a datação, o vocativo e a saudação final. Como maneira de aproximar o eu-escritor do eu-leitor, o gênero pode também utilizar um vocativo que personifica o objeto e lhe confere um caráter íntimo e confessional. É importante lembrar que, desses três elementos, o único imprescindível é a datação, os outros dois entram na relatividade estável dos gêneros.

No que diz respeito à linguagem, é utilizada a 1ª pessoa, o que facilita a informalidade, dada a natureza íntima do objeto. Como prosa narrativa, insere-se na ordem do relatar, cujo domínio social na comunicação documenta e memoriza as ações humanas representadas pelo discurso de experiências vividas.

Já no que tange ao suporte, este pode ser um livro, um papel ou um caderno, que geralmente vem acompanhado de cadeado para garantir seu caráter secreto.

4 Contexto da proposta didática

Participaram da experiência 15 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de João Pessoa – PB, com faixa etária entre 14 e 18 anos, inseridos em uma área de extrema vulnerabilidade social. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

[...] a área onde fica situada a escola é periférica ao bairro, onde não existe saneamento básico e a rua não é calçada. Como serviço público consta o Posto de Saúde. A clientela escolar em sua grande maioria apresenta baixo poder aquisitivo e alguns dependem apenas do programa Bolsa Família-Programa do Governo Federal. Podemos destacar a baixa escolaridade entre os adultos e para sua sobrevivência diária vivem de trabalhos informais (PPP, 2016).

Em área demarcada por tais contrastes sociais de pobreza e violência, a escola tem assumido uma responsabilidade que não lhe é própria, qual seja, tornar-se um lugar de subsistência, um espaço com fins alimentícios para muitas famílias. .

Cientes de que a maioria dos alunos apresentava desinteresse e apatia em relação às práticas pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas de aula, elaboramos um projeto que atendesse suas necessidades básicas de motivação à aprendizagem quanto às práticas de leitura e que fosse capaz de (re) significar suas crenças e valores, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 01 – Estrutura do projeto

(01) Sondagem Inicial (02 aulas)	Foram apresentadas 7 perguntas aos alunos, as quais nos permitiram traçar seu perfil leitor e foram ainda exibidos dois vídeos sobre a temática leitura.
(02) Intervenção Pedagógica (22 aulas)	(a) Foi realizada a leitura do livro (20 aulas) "Malala, a menina queria ir para escola", de Carranca (2017), acompanhada da escrita no diário, onde os discentes registraram livremente os sentidos apreendidos a partir da leitura do texto (b) Foi realizada uma roda de conversa pós-leitura (02 aulas) acerca da frase dita por Malala Yousafzai: "Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo"
(03) Sondagem Final (02 aulas)	Foram apresentadas 4 questões aos alunos, as quais nos possibilitaram compreender a importância da leitura da obra de Carranca (2017) para eles, bem como analisar quais as implicações do trabalho com o diário de leitura e com a roda de conversa para a motivação dos discentes para a leitura da literatura.

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na seção a seguir, apresentamos, em um quadro, um recorte dos posicionamentos dos discentes sobre a temática leitura, especificamente, em relação às perguntas: Você gosta de ler? Qual a importância da leitura em sua vida?, e, na sondagem final, em relação às perguntas: Em que o livro "Malala, a menina que queria ir para escola" contribuiu para sua aprendizagem? Que contribuições trouxe para sua prática de leitura, ou seja, para sua maneira de ler? O que o Projeto de Leitura representou para você? O que aprendeu com ele?

Para preservação da identidade dos discentes, estes serão reportados no texto como Participantes (P) e receberão um número identificador em sequência, doravante P1, P2, P3, etc.

5 O dizer dos alunos sobre leitura e sobre o projeto desenvolvido em sala de aula

A partir dos posicionamentos dos alunos expostos no quadro a seguir, podemos refletir sobre as implicações do trabalho com o diário para a motivação dos alunos para a leitura, identificando assim se o projeto desenvolvido logrou êxito.

Quadro 02: Posicionamentos dos discentes nas sondagens inicial e final

SONDAGEM INICIAL	SONDAGEM FINAL
<i>Você gosta de ler? Qual a importância da leitura em sua vida?</i>	<i>Em que o livro Malala, a menina que queria ir para escola contribuiu para sua aprendizagem? Que contribuições trouxe para sua prática de leitura, ou seja, para sua maneira de ler? O que o Projeto de Leitura representou para você? O que aprendeu com ele?</i>
P1: ...Sim eu gosto de ler, a leitura é um item especial em minha vida, agradeço muito ao meu pai, pois aos meus 5 anos ele mesmo me ensinou a ler...É lendo que nós vamos aprendendo	P1: Bom, pra mim foi ótimo, logo eu que sou apaixonada por livros e esse incentivo do livro só me "insentivou" a estudar e a ler mais ainda. Que Malala foi uma grande sonhadora, e nunca desistiu de seu maior sonho, que era estudar. E isso me motivou muito mais a ir a escola, pois não somos nada sem os estudos.
P2: Eu gosto mais ou menos de ler porque tem uns livros que eu acho chato ai eu nem ligo em ler eu sinto vontade mais eu não leio por que eu penso que é chato. Eu acho importante por quando eu não tenho nada pra fazer eu pego o livro leio quando eu estou com problema eu leio um pouco e o problema sai dá minha cabeça e o livro é importante pra mim nisso.	P2: Minha maneira de ler ficou melhor e também minha escrita. Não sei explicar Aprendi que ler é importante
<i>P3: Eu odeio ler mais e nesessario né pra tudo mais quando e preciso. Quem foi que invento as palavras "leitura"... deveria ter o gravador nas, antiguidade. Mas fazer o que né se Deus quis assim, somos todos necessário a aprende a ler pois a sociedade nos obriga quem ta mais preparado e nais capaz.</i>	<i>P3: Não só o livro Mais Malala em si traz paz um exemplo da sociedade do talibám que a basse do talibám a injustisa e eu melhorei na minha leitura e na escrita. Aprendi que nois temos que valoriza nossos ensinamentos e alem da (MULHERES sofrerem com →colica, dor de parto, cuida da casa, e de filho, aguenta o marido. ter do de cabeça. ETC e vamos estudar NÉ</i>
P4: A leitura sempre foi e é muito importante nas nossas vida desde pequeno aprendemos quando somos pequenos nos começamos a fala mas todos nos quando e pequeno falamos errado e ao longo de tempo iremos aprendendo a ler e aprendendo a ler que aprendemos ler quando somos pequenos e so falamos corretamente por causa da leitura por isso é muito importante na nossa vida.	P4: foi bom encativou muito na leitura aprendi que temos que se mais esforçado apesar que temos os estudos em nossas mão e não aproveitamos e com essa leitura virmos que pessoa que não pode estuda arriscou a propria vida para consegui estudo e muitos tem estudo facil e não liga.

<p>P5: Eu gosto de ler sim! É muito importante ler, para ter muito conhecimento, eu gosto de ler, porque eu entro na história, fico, imaginando, pra mim é isto você têm que entra no livro, foco na história imaginar senas, e por ai ter mais conhecimento de história que você nem sabia que existia, por isso, é muito importante a leitura.</p>	<p>P5: Eu aprendi que nunca devemos desistir de nossos sonhos. E ler para ter mais conhecimentos de historias interessante. Acredito que o projeto nós motivou, e aprendemos que ler é muito importante.</p>
<p>P6: Eu gosto de ler, pra mim é entra em varias aventuras no mundo de fantasia, gosta de ler e tentar achar maneira de querer entender o que realmente a leitura quer e mostra. A importância da leitura é muita coisa, pra mim ler e abrir grandes lugares de grandes histórias, a importância da leitura e tudo.</p>	<p>P6: Contribui uma imensa curiosidade como ler e praticar, entra naquele mundo que a leitura nos mostra. Ler é tudo, ler é vida. Representou várias coisa, como a importância dos estudos. Ah! aprendi alidar com pessoas diferentes, e praticar bons hábitos de Leitura.</p>
<p>P7: Eu acho que ler faz que a pessoa se reflita mais com a leitura e sim eu gosto de ler. Quando estou sozinho fico mais focado na leitura para explorar o que tem escrito e muito importante ler, saber o que aconteceu no passado nos deixa mais pensativo na vida a leitura não é só uma leitura comum e um estudo muito legal para se interessar e focar naquilo que surpreendeu agente na verdade eu gosto de ler me faz esquecer as tristezas eos problemas da minha vida acho que sem a leitura eu não tinha como expressar meus sentimentos, e muito importante pra mim gosto muito de ler e como se fosse minha vida eu lendo em qualquer livro tem historias que parecem com agente que toca no coração e meche com a cabeça da gente como se fosse um exercício e foi isso que eu entendi.</p>	<p>P7: Me ensinou a explorar mais a história dela e me chegar mais aos livros pra saber mais sobre as coisas. Eu aprendi que representou muito pra mim esse livro de Malala mim conquistou mim fez chegar mais próximo da leitura e aprendi que devemos dar valor a o que nois temos hoje.</p>

<p>P8: Sim eu gosto de ler, ainda mais livros de aventuras e ficção científica também livros com ilustrações que são mais fáceis de Aprender e entender. Eu de em quando eu fico lendo livros no celular de Harry Potter, As Aventuras de tintim, O Hobbit e Senhor dos Anéis. A leitura é muito boa que eu aprendo bastante coisa da vida e sobre outras coisas muitos legais.</p>	<p>P8: Esse livro me ajudou para que eu conseguisse melhorar minha leitura. E eu aprendi bastante sobre o talobã e que lá os estudos não são uma coisa muito valiosas. Eu aprendi que nós temos que valorizar as nossos estudos que como as as meninas também tem muitos lugares que estudar e proibido.</p>
<p>P9: Sim, adoro! Ler é importante na minha vida porque é uma das coisas que mais gosto de fazer. Quando eu estou triste, desanimado, ou mesmo sem vontade de fazer nada, eu costumo ler para passar o tempo. Eu amo ler livros de aventura, principalmente se forem as minhas aventuras. Eu crio várias histórias, a minha preferida é Os heróis Lendários, que fiz junto com meu amigo P8. Passo horas lendo e relendo elas.</p>	<p>P9: Sim. Eu aprendi a ler com mais calma, como a escola é importante, e também descobri várias palavras novas. Representou muita coisa , eu pude fazer uma coisa nova (que é fazer parte do projeto), conhecer um pouco mais sobre os meus amigos, aprendi várias palavras novas e como é a vida num lugar diferente do mundo.</p>
<p>P10: Amo ler, Assim pra ser bem sincera eu gosto de ler e ela tem uma importância enorme na minha vida ler nos livros de muitos dias ruins, e uma ocupação pra mente, e isso pra mim.</p>	<p>P10: Ela tipo assim, so me fez perceber que não devemos desistir dos estudos, idependente de qualquer obstaculo Representou varias coisas, me fez me expressar mais e ele foi uma coisa maravilhosa na minha vida, e aprender me dar com pessoas que nunca imaginei me dar bem.</p>
<p><i>P11: Amo ler, ler é vida, a melhor invenção do homem. A leitura me trais conhecimento, me deixa curiosa e cada vez que leio me da mais vontade de ler. É tipo fome de leitura kkk. Acho que sem leitura em minha vida eu não saberia de tanta coisa e minha mente seria fechada para todos os assuntos.</i></p>	<p><i>P11: Me fez pensar mais sobre o ensino, a escola. Abriu minha mentes em varias coisas por exemplo nos direitos humanos e por incrível que pareça me trouxe uma revolta. na leitura me senti como elas e como os talibãs e para ambos foi difícil me imaginar lá. Aprendi a falar na escola Cantalice. Foi para refletir e expressar então eu fiz isso pela primeira vez na escola, foi bom pensar e conversar sobre o assunto.</i></p>
<p>P12: Eu gosto, Porque me acalma, me distrai, me faz esquecer os problemas da vida. Prefiro os livros de suspense, Romance, mistério, Ficção e até os baseados em fatos reais.</p>	<p>P12: Contribuiu na história dos talibãs e paquistaneses. Representou a importância de estudar. Eu aprendi que para a gente ser alguém na vida, nós temos que focar nos estudos e que é muito importante.</p>

P13: Sim. A leitura de certa forma me desestressa eu gosto de ler nas horas vagas. Eu acho que a leitura tem uma importância muito grande, tanto para aprendizado quanto para a vida particular. As vezes encontramos respostas para os nossos problemas e conselhos para o futuro.	P13: Contribui bastante em relação das história dos talibãs e outros. Em relação a minha maneira de ler nada mudou. sempre tive mania de ler, Desde meus 08 anos de idade. Para mim teve uma grande importância, tanto para aprendizagem de povos diferentes, como foi uma experiência diferente, uma aula diferente é sempre bom.
P14: Sim. Ler é de grande importância pois me leva a lugares extraordinários, e ensina coisas que eu posso levar pra minha vida toda.	P14: Não sei explicar Acho que me deu ainda mais vontade de ler. Que ler é importante para a vida
P15: Sim, eu gosto de ler eu acredito que a leitura, os livros são portas abertas para novos conhecimentos, uma viagem para outros mundos sem sair do lugar, onde conhecemos novas coisas, novas palavras, novas culturas e personagens que inspiram e que nos dão motivação para lutarmos e serem iguais a eles.	P15: Malala, uma moça incrível de uma coragem e força de vontade inspiradora, Ao ler e imaginar a história da vida dela me motivou bastante, me mostrou de verdade que o que a gente quiser, a gente vai conseguir, não importa se você é rico empresário, ou pobre limpador de chão, todos temos o poder da conquista correndo em nossas veias. Não consigo esquecer a seguinte frase "Muito bem! Estudem bastante porque a educação é muito importante para meninos e meninas"Serviu para a gente aprender que podemos sim, ser pessoas melhores, aprendermos a falar no momento certo e se calar para ouvir a voz do "mundo", isso é a essência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Como se pode observar, a quase totalidade de respostas dadas pelos discentes às questões lançadas na sondagem inicial revelam que eles “gostam”, “adoram”, “amam” ler. E, ao falarem sobre a importância da leitura, destacam a gratidão à família, por terem proporcionado esse contato com a leitura desde cedo, e pontuam que a leitura traz aprendizado, contribui para espantar a tristeza, acalmar, distrair, desestressar, assim como possibilita o acesso a um mundo de fantasias. Além disso, a leitura permite ao indivíduo expressar seus sentimentos.

Do conjunto de respostas obtidas, apenas dois alunos demonstraram não ter tanto gosto/amor pela leitura: P2 e P3. O primeiro, P2, fez questão de destacar o quanto há livros chatos, e isso tira sua vontade de ler. Já o segundo, P3, afirma que odeia ler. Contudo, é curioso observar que esses mesmos alunos reconhecem a importância da leitura e a necessidade dela para se tornarem alguém mais capacitado (P3) e até para esquecerem dos problemas.

Quanto às repostas dadas aos questionamentos feitos na sondagem final, estas nos mostram que todos os discentes, mesmo aqueles (P2 e P3) que afirmaram não ter tanto gosto/amor pela leitura, reconheceram o valor da

obra “Malala”. Entre as contribuições citadas pelos alunos, estão: motivação para ir à escola, valorização da leitura (P2) e dos estudos (P3), perseverança para acreditar nos próprios sonhos e aquisição de bons hábitos de leitura.

6 Considerações finais

Ao longo da experiência realizada com a escrita dos diários de leitura, os alunos puderam dialogar sobre o livro “Malala, a menina que queria ir para escola”, de Carranca (2017), e se posicionar sobre a história, sobre o estilo da autora, e sobre temas que ali eram abordados.

No que diz respeito à produção textual característica do gênero, tivemos produções representativas de três tipos de escrita diarista, conforme Machado (1998): (1) o diário como escrita pessoal; (2) o diário como “resumo” do livro; e (3) o diário como ação reflexiva. Neles, cada um dos alunos pode construir um espaço identitário e singular, que lhes permitiu refletir sobre a história lida, sobre si mesmo e sobre o mundo que os cerca.

Especificamente, do recorte que trouxemos para este artigo, pode-se entrever o impacto provocado pelo documentário “Malala, a menina que queria ir para escola”, mediado pelo gênero diário de leitura, que conduziu os alunos à prática reflexiva sobre a obra lida, ao mesmo tempo em que nos possibilitou observar os efeitos cartáticos da leitura literária. A ação realizada possibilitou, ainda, interações em sala de aula que motivaram a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de exercer o direito de ouvir, de falar e de se resignificarem no/pelo discurso do outro.

Referências

CARRANCA, A. **Malala, a menina que queria ir para escola**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p.129-160. Disponível em: [http://eps.otics.org/material/entrada-outras-outras-livros/aescrita-de-si-michel-foucault](http://eps.otics.org/material/entrada-outras-outras/livros/aescrita-de-si-michel-foucault). Acesso em: 24 ago. 2017.

MACHADO, A. R. **O Diário de Leitura: a introdução de um novo gênero na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, A. R. O diário de leituras: que discurso é esse? **Intercâmbio**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. V.6. 1997.

PPP. **Projeto político pedagógico**, 2016

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. Tradução Sandra Garcia. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

VILAR, E. C. Práticas leitoras motivadas em diário de leitura: uma experiência no ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado em PROFLETRAS)– João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2018.

POSSIBILIDADES PARA A AMPLIAÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA DE DISCENTES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DO ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

João Lucas Pinheiro da Silva¹

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio²

1 Considerações iniciais

Este capítulo trata da necessidade de uma maior ênfase no trabalho desenvolvido com a prática leitora na escola, considerando a necessidade de uma atividade relacionada a um processo pedagógico que priorize as ações nas quais o objetivo seja, de fato, o desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes.

Nessa perspectiva, a principal finalidade desse capítulo é a exposição de uma proposta didática cujo objetivo é apresentar possibilidades para a ampliação da competência leitora de discentes do 9º ano do ensino fundamental a partir do ensino de estratégias de leitura.

Este trabalho é resultado da pesquisa-ação, “O ensino das estratégias de leitura no 9º ano do ensino fundamental a partir dos descritores da prova Brasil”, desenvolvida na conclusão do Mestrado Profissional em Letras – Profletras/UFPB.

A fim de respaldar esta pesquisa, recorreremos, enquanto suporte teórico em relação à leitura e ao texto, aos estudos desenvolvidos por Antunes (2003), Koch (2010; 2011), Bonifácio (2015), Bakhtin (1986), Kleiman (2011), entre outros; recorreremos ainda aos documentos oficiais que direcionam a educação no país, ou seja, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Em relação às estratégias

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: lucas.jlps@hotmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. E-mail: carla.bonifacio@hotmail.com.

de leitura, buscamos respaldo nos trabalhos desenvolvidos por Solé (1998) e Kleiman (2016).

Para tanto, organizamos esse trabalho com os seguintes itens: considerações iniciais, concepções teóricas, proposta de intervenção, considerações finais e referências.

2 Leitura: concepções e particularidades

O ato de ler pode proporcionar ao indivíduo a obtenção de respostas para os assuntos que permeiam seu dia a dia. No momento da leitura, o sujeito passa a agregar novos conhecimentos e, portanto, novas perspectivas a respeito do assunto lido.

Desta forma, o indivíduo a quem a leitura é apresentada desde a infância desenvolve um caráter questionador e crítico, capaz de torná-lo um usuário da língua que consegue utilizar-se da leitura de forma proveitosa, participando ativamente das questões a respeito do mundo que o cerca.

Diante disso, cabe-nos ressaltar a importância do trabalho com a leitura, dentro e fora da escola, para a formação de cidadãos, de sujeitos competentes com o uso da língua nos mais diferentes contextos.

Quando buscamos conceituar a leitura, inicialmente nos remetemos à noção de decodificação das palavras e dos signos. Ler é, nesse caso, garantir que haja atribuição de algum sentido ao texto lido. Temos consciência da necessidade de desenvolvermos a competência leitora desde a infância, momento em que iniciamos o processo de aquisição das primeiras competências comunicativas. Nessa fase, é comum procurarmos compreender as questões que nos cercam: a leitura de um livro, a leitura de uma propaganda ou a leitura de um acontecimento.

A partir do constante contato com a leitura, passamos a observar que ela acontece por meio da íntima relação entre o autor, o texto e o leitor, e a compreendemos como um processo dinâmico e social.

Nessa perspectiva, para Koch e Elias (2010, p. 57), “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto”. Isto é, a leitura é uma atividade na qual os sujeitos estabelecem relação, a fim de atribuir determinados sentidos ao texto.

Diante disso, constatamos que o conhecimento adquirido ao longo da vida do indivíduo é fundamental à atividade de leitura, uma vez que oportuni-

za a elaboração de inferências e a construção de sentidos que contribuem para uma melhor compreensão do que se lê.

Conforme podemos perceber, a leitura possui um importante papel na vida de qualquer indivíduo, pois é uma atividade de interação entre sujeitos que está presente no dia a dia do ser humano.

Na escola, não é raro ouvirmos nas aulas de Língua Portuguesa que os alunos leem, porém não conseguem desenvolver um nível de compreensão que garanta a construção do sentido global do texto.

Diante dessa problemática, cabe-nos ressaltar a necessidade de refletirmos sobre a importância da leitura na formação de estudantes capazes de extrair significados e construir sentidos para os textos que lhes são apresentados.

Para tratarmos dessas questões, precisamos, antes de tudo, salientar a íntima relação existente entre as concepções de linguagem e as concepções de leitura, ou seja, haverá uma condução diferenciada a respeito do ensino da leitura, a depender da concepção de linguagem que se adote.

Sobre esta questão, Travaglia (2009) nos apresenta três possibilidades distintas de conceber a linguagem. A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento. Assim, como há uma relação intrínseca entre pensamento e linguagem, se os falantes não se expressam bem é porque não pensam. Para essa concepção, a expressão seria construída apenas na mente de cada sujeito, e a exposição seria tão somente uma transposição daquilo que se pensava, sem necessariamente uma reflexão.

A segunda concepção, por sua vez, considera a linguagem como instrumento de comunicação. Nesse caso, “a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

Constatamos, portanto, uma íntima relação entre esse ponto de vista e os elementos comunicativos, a partir dos quais o enunciador (falante) pretende emitir uma mensagem a um destinatário (ouvinte).

Na terceira concepção, linguagem como forma ou processo de interação, a língua é utilizada não só para a comunicação, mas para o estabelecimento da interação social.

Diferentemente das concepções anteriores, ao utilizar a língua, o indivíduo não só dirige um pensamento a outro, mas estabelece relações sociais. Nessa perspectiva percebemos que são atribuídos aos interlocutores (autor e leitor) novos papéis sociais, uma vez que, enquanto participantes do processo interativo, eles agem ativamente enquanto sujeitos que constroem socialmente seu conhecimento.

Em relação às concepções de leitura, apresentamos a seguir os modelos conceituais, a fim de exemplificar como a leitura é vista por cada um deles.

O modelo de leitura ascendente apresenta o autor como elemento central no processo de geração de sentido do texto e um leitor a quem cabe simplesmente o dever de extrair o significado desse texto, ou seja, é um processo no qual a informação é direcionada do texto para a mente do leitor. “Nesta perspectiva, a leitura é reduzida a uma decodificação mecânica dos signos linguísticos” (BONIFÁCIO, 2015, p.16).

Dessa forma, a leitura consiste na captação das informações presentes na superfície textual, uma vez que no texto estão todas as informações necessárias à sua compreensão.

Assim, o texto é visto como suficientemente capaz de gerar sentido a partir unicamente das informações explícitas, captadas por um processo instantâneo de decodificação.

Diferentemente do modelo ascendente, no qual o autor é o elemento principal no processo de leitura, no modelo descendente o leitor é o foco. Ou seja, o processo de leitura acontece do leitor para o texto. Nessa perspectiva, o leitor é colocado em primeiro plano e torna-se responsável pela construção do sentido, uma vez que “constrói significado com base na sua capacidade inferencial de fazer predições, usando informações não linguística, conhecimento de mundo ou do assunto” (BONIFÁCIO, 2015, p.18).

Além dos modelos ascendente e descendente, temos a concepção sociointeracionista, cujo foco da leitura é a interação entre o autor, o texto e o leitor.

Sob o ponto de vista da dessa concepção, leitura como interação, é necessário que haja a interação entre autor, texto e leitor como condição para que seja possível a atribuição de sentido ao texto.

Assim, o leitor, nessa perspectiva, não é apenas um receptor, mas desempenha a função de coautor, garantindo, dessa forma, que o sentido não se

limite ao texto ou ao leitor apenas, mas que esse sentido seja estabelecido a partir da interação entre autor, texto e leitor.

Após a apresentação das concepções de leitura surgidas ao longo dos anos, apresentaremos a seguir a visão dos documentos oficiais sobre o ensino da leitura para o Ensino Fundamental.

3 O ensino da leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN – LP e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Sabemos que é papel da escola garantir a organização adequada de ações que visem à formação de leitores competentes, capazes de atuarem efetivamente diante das questões sociais que lhes são apresentadas diariamente. No entanto, ainda nos deparamos, nas escolas brasileiras, com práticas didático-pedagógicas de ensino de leitura que não possibilitam ao aluno o desenvolvimento de competências leitoras que de fato o preparem para o uso da leitura como prática social.

Em relação a esse ponto de vista, observemos o que afirma Antunes:

Com enormes dificuldades de leitura, o aluno se vê frustrado no seu esforço de estudar outras disciplinas e, quase sempre, “deixa” a escola com a quase inabalável certeza de que é incapaz, de que é linguisticamente deficiente, inferior, não podendo, portanto, tomar a palavra ou ter voz para fazer valer seus direitos, para participar ativa e criticamente daquilo que acontece à sua volta. Naturalmente, como tantos outros, vai ficar à margem do entendimento e das decisões de construção da sociedade (ANTUNES, 2003, p. 20).

A partir da constatação dessa realidade, percebemos a importância da leitura na construção do conhecimento do leitor, uma vez que seu papel fundamental deve ser o de tornar o indivíduo capaz de se posicionar criticamente diante das mais diversas questões sociais com as quais possa se deparar, favorecendo, dessa forma, o conhecimento do outro e do mundo.

Ao longo das últimas décadas, houve uma considerável transformação metodológica na maneira de conceber o ensino e a aprendizagem, resultante de estudos e de pesquisas que promoveram reflexões acerca da necessidade de um avanço na qualidade da educação básica no Brasil.

Nesse cenário, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Fundamental, formulou e implementou os Parâmetros Curriculares Na-

cionais (doravante PCN), como forma de contribuir para o avanço das competências necessárias ao uso eficaz da leitura e da escrita e, dessa forma, assegurar ao aluno o contato com os conhecimentos linguísticos necessários ao pleno exercício da cidadania.

Os PCN apresentavam, como um dos objetivos gerais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, o trabalho de ensino-aprendizagem da linguagem na leitura, “de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p. 32).

Compreendendo que a leitura não deve ser vista apenas como uma simples decodificação de símbolos ou decifração de códigos, mas como uma complexa atividade de interpretação e compreensão, os PCN defendiam a ideia de que, para compreender o texto é necessário que o sujeito mobilize seus conhecimentos prévios e, a partir da ação concomitante de diversos tipos de conhecimento, seja capaz de produzir sentido ao texto. A utilização dessa perspectiva no trabalho docente com a leitura viabiliza a inserção dos diversos gêneros textuais e suas possibilidades discursivas nas atividades pedagógicas.

Diante disso, cabe à escola criar condições para que o aluno, além de ter acesso aos mais variados tipos de textos, seja capaz de compreendê-los e usá-los.

Salientarmos que, apesar de representarem um considerável avanço para o trabalho com a leitura na escola, os PCN não trazem, de maneira mais pormenorizada, uma metodologia para o ensino da compreensão leitora, já que apenas apresenta sucintamente as estratégias de leitura, sem estabelecer uma relação entre estas e as habilidades que devem ser apreendidas pelos alunos do Ensino Fundamental.

Observamos, no entanto, que esse ponto de atenção foi levado em consideração no mais atual documento oficial curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A necessidade de uma atualização curricular que possibilitasse o diálogo entre os documentos e as orientações curriculares produzidos nas últimas décadas e as pesquisas mais recentes desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento, sobretudo na área de linguagem, motivou a elaboração e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A perspectiva teórica que embasa a orientação de trabalho para o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa apresentada pela BNCC do Ensino Fundamental defende, conforme Brasil (2017, p. 65), que o texto assume um papel central como unidade de ensino; e “as práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” aparecem como perspectivas e concepções já abordadas anteriormente em outros documentos, por exemplo, nos PCN. No entanto, a perspectiva da BNCC atenta para as linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora, destacando o letramento digital como ação que possibilita a atividade de práticas sociais.

Diante disso, a BNCC recomenda que, a fim de atender às demandas mais atuais em relação ao trabalho com os gêneros discursivos/gêneros textuais, sejam realizadas durante todo o Ensino Fundamental atividades que apresentem aos alunos, além dos gêneros já conhecidos pela escola (notícia, entrevista, artigo de opinião, *charge*, tirinha, crônica, etc.), os gêneros digitais, proporcionando, dessa forma, uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes.

Desse modo, percebemos que, a fim de promover a expansão dos letramentos, é necessário que a escola oportunize situações de leitura nas quais os alunos sejam capazes de fazer uso das práticas de linguagem nas mais diversas situações reais de uso do dia a dia.

Diante disso, podemos notar um avanço trazido pela BNCC em comparação aos PCN, no tocante às diretrizes para o ensino da leitura no Ensino Fundamental. De acordo com as orientações desse novo documento curricular, é possível constatar a relevância que é concedida à leitura, uma vez que este enfatiza sua importância, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em todos os outros componentes curriculares.

Dessa forma, de acordo com os PCN e a BNCC, podemos reiterar a importância das estratégias de leitura como ferramenta relevante para a aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental. A fim de ratificar nossa afirmação, apresentamos, a seguir, as estratégias de leitura.

4 Estratégias de leitura

Segundo Kleiman (2016), podemos compreender as estratégias de leitura como procedimentos regulares de abordagem textual. Essas estratégias

podem ser notadas a partir da compreensão do texto, com base no conhecimento verbal e não verbal do leitor, ou seja, na maneira como ele responde às questões sobre o texto.

As estratégias do leitor são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras são procedimentos inconscientes que o leitor realiza automática e estrategicamente, sem a necessidade de seguir regras, a fim de alcançar algum objetivo de leitura. As segundas, por sua vez, são procedimentos realizados com algum objetivo em mente, sobre os quais temos consciência, haja vista que somos capazes de explicar nossa ação.

Assim sendo, ressaltamos o importante papel da escola no desenvolvimento de condições para que o aluno utilize as estratégias cognitivas e metacognitivas nas atividades de leitura, as quais irão favorecer seu desenvolvimento enquanto leitor.

Dessa forma, podemos constatar a necessidade de utilização de práticas de leitura mais direcionadas e respaldadas em estratégias que contribuam efetivamente para que o aluno desenvolva, de forma eficaz, sua competência leitora.

A fim de contribuir didaticamente para o enriquecimento do trabalho pedagógico, Solé (1998) apresenta uma divisão das estratégias em três partes: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. Embora haja essa separação, a autora esclarece que, por vezes, muitas das estratégias são utilizadas em momentos distintos dos elencados anteriormente; no entanto, salienta a importância delas durante toda a atividade de leitura.

Antes da leitura

Conforme aponta Solé (1998), antes da realização da leitura é necessário se ater a seis pontos importantes: ideias gerais; motivação para a leitura, a definição de objetivos, a revisão e a atualização do conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões sobre o texto e a formulação de perguntas sobre ele.

A partir do exposto sobre as estratégias que podem ser utilizadas antes de iniciar o trabalho com a leitura, apresentamos a seguir as que podem ser utilizadas durante a leitura.

Durante a leitura

De acordo com Solé (1998), a fim de favorecer a compreensão da leitura, o aluno deve realizar a emissão e a comprovação de previsões que conduzam à compreensão do texto, bem como o resumo da temática principal desse texto, uma vez que “a compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta” (SOLÉ, 1998, p. 115).

Assim, é necessário que o leitor realize algumas previsões sobre o texto, bem como se detenha às suas características.

A fim de contribuir para a melhor compreensão do texto durante a leitura, Solé (1998) indica que se enfatizem as tarefas nas quais haja o compartilhamento de leituras.

Diante disso, percebemos que para o aluno desenvolver seu potencial leitor é indispensável um trabalho pedagógico pensado pelo professor, a partir de um planejamento que envolva não apenas as estratégias que podem ser utilizadas antes e durante a leitura, mas também após a leitura, já que, nesse momento, o leitor ainda pode utilizar algumas estratégias, conforme podemos observar a seguir.

Depois da leitura

Após a leitura do texto, ainda é possível utilizar algumas estratégias de leitura. Segundo Solé (1998), nesse momento do processo de leitura podem ser utilizadas as estratégias que já haviam sido mencionadas anteriormente, como identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e respostas de perguntas.

Em relação à identificação da ideia principal de um texto, o leitor pode estabelecer vínculos entre os conhecimentos adquiridos durante sua vida, seus objetivos de leitura e a informação apresentada pelo autor. Compreendida dessa forma, a ideia principal seria fundamental para a aprendizagem do leitor a partir de sua leitura e para que fosse possível a realização de atividades vinculadas a ela, como fazer anotações ou construir um resumo.

Solé (1998) apresenta ainda outra estratégia a que podemos recorrer após a leitura: a elaboração de resumo. Para a autora, essa estratégia “está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um

texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários” (SOLÉ,1998, p. 143).

Na próxima seção, trataremos da Prova Brasil, instrumento de avaliação em larga escala responsável pela aferição da qualidade da educação básica no Brasil, que foi usado na atividade diagnóstica como instrumento para verificar a melhoria da proficiência da leitura dos alunos, após o ensino das estratégias de leitura.

5 A Prova Brasil e os descritores

A Prova Brasil integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo objetivo principal é a avaliação da qualidade do ensino nas escolas públicas. Tal instrumento avaliativo visa a produção de informações que respaldem a criação de políticas e ações que favoreçam a melhoria do ensino na educação básica.

Criada em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos e investiga a performance dos alunos em Língua Portuguesa, enfatizando a leitura, e em Matemática, com foco na resolução de problemas.

Entretanto, essa avaliação não compreende todos os conteúdos, as competências e as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Para realizar a Prova Brasil, a equipe responsável por sua aplicação precisou fazer um recorte do currículo e definir o que seria necessário avaliar em cada etapa e área do conhecimento. Isso foi feito por meio da idealização das Matrizes de Referência.

A matriz de referência de leitura é constituída por um conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades (descritores) que devem ser avaliados em cada área do conhecimento, e que retratam o que se espera que tenha sido desenvolvido pelos alunos ao final do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio.

Dessa forma, a matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil está organizada em duas dimensões. Na primeira, são apresentados 6 (seis) tópicos, que se relacionam com as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos, chamados de “eixos”, e cada um desses eixos representa um aspecto característico da leitura. Uns enfatizam mais o material textual, outros os procedimentos de leitura, outros as características da coerência textual, e há ainda a referência à interação do texto nas diversas situações sociocomunicativas.

A segunda dimensão trata das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos. A partir desse ponto de vista, foram criadas as descrições das habilidades (descritores), para cada um dos seis tópicos apresentados anteriormente.

A seguir apresentamos o esboço da nossa proposta de intervenção.

6 Proposta de intervenção

Nesta fase foi idealizada a aplicação de uma atividade diagnóstica composta por questões objetivas com variados gêneros textuais, que foram aplicadas em edições anteriores do SAEB/Prova Brasil, a fim de avaliar as habilidades de leitura dos alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Em seguida descrevemos nossa proposta didática para o trabalho com o ensino das estratégias de leitura, a partir da realização de oficinas de leitura com o propósito de ensinar estratégias que contribuam para a melhoria da competência leitora dos alunos, sujeitos desta pesquisa. Dessa forma, apresentamos a seguir as atividades planejadas para o ensino das estratégias de leitura relacionadas às habilidades referentes aos descritores D1, D3, D4, D6 e D14.

Descritor D1–Localizar informações explícitas em um texto.

1º Momento – uma aula

Para iniciar o trabalho com o descritor D1, propomos uma sondagem e um breve diálogo sobre os conceitos de texto, texto verbal e não verbal e contexto.

Inicialmente apresentamos o conceito de texto, e, para exemplificar, pedimos que os alunos observem os exemplos a seguir e em seguida levantassem hipóteses sobre qual deles poderia ser considerado um texto:

Situação1: Você foi visitar um amigo que sofreu um acidente e está hospitalizado, e ao passar pelos corredores você vê várias placas com a palavra “silêncio”.

Situação 2: Você está caminhando pela rua e, de repente, se vê diante de um pedaço de papel no qual está escrito “ouro”.

Após ouvir as hipóteses levantadas pelos alunos, esclarecemos que podemos considerar como texto apenas a situação 1, uma vez que está inserido em um contexto significativo por meio do qual as pessoas interagem. Explicamos que, neste caso, o interlocutor seria o leitor das placas, enquanto o admi-

nistrador do hospital seria o responsável por informar sobre a necessidade de se manter o silêncio naquele local. Desse modo, a palavra “silêncio” seria um texto.

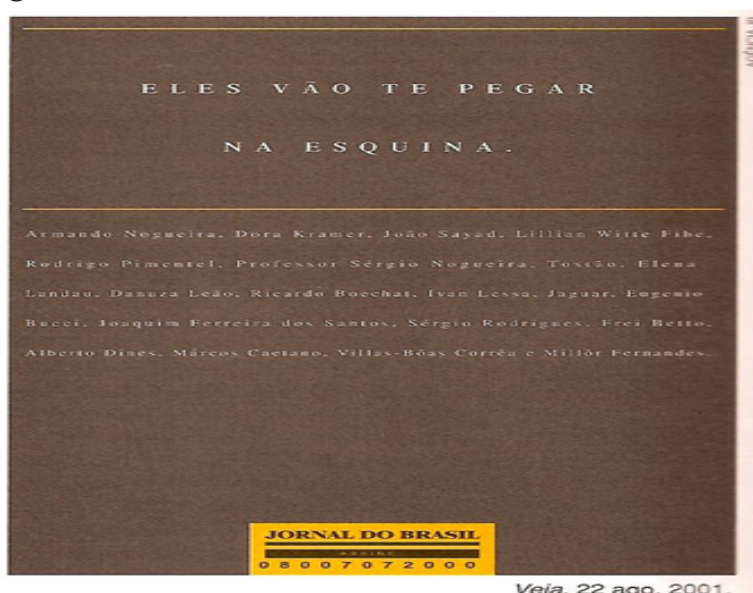
No caso da situação 2, explicamos que a palavra “ouro” não pode ser considerada como texto, uma vez que, nessa circunstância, não há como saber o que ela quer comunicar. No entanto, caso essa mesma palavra estivesse escrita em uma placa fixada nas costas de um daqueles homens que ficam nas esquinas dos grandes centros urbanos, poderíamos admiti-la como texto, já que nessa situação haveria um contexto significativo no qual alguém estaria tentando se comunicar com um interlocutor, buscando vender uma mercadoria.

Após a discussão anterior acerca do conceito de texto, passamos para a classificação de texto verbal e não verbal. Para esse momento, apresentamos dois textos, um verbal e outro não verbal, e solicitamos aos alunos que falem sobre suas experiências em relação a esse tema.

Após as colocações dos alunos sobre o conceito de texto verbal e não verbal, esclarecemos que, embora os dois textos tratem basicamente da mesma temática, o primeiro é composto por palavras, enquanto o segundo transmite uma informação apenas por meio de uma imagem.

Em seguida, expomos algumas noções sobre contexto situacional e contexto histórico.

Figura O1 - Contexto situacional



Fonte: Veja, 22 ago.2021

O contexto histórico

Após a leitura dos textos, explicamos que o contexto situacional é aquele que envolve sempre o conhecimento sobre o que está sendo dito e também as crenças e conclusões relativas ao texto em questão. Já o contexto histórico é aquele que envolve sempre o conhecimento sobre acontecimentos passados.

Continuamos a explicação tratando do exemplo sobre contexto situacional, no qual a mesma frase está inserida em três situações contextuais distintas, e, portanto, possui três informações diferentes. No caso do contexto histórico, o poema de Mário Quintana utilizado como exemplo foi escrito durante o período da ditadura militar brasileira. Naquela época, o governo militar censurava tudo que considerava subversivo ou perigoso para o regime. Por isso, com o objetivo de transmitir ideias de esperança e liberdade de forma velada, o poeta escreveu esse poema.

Vamos agora para o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D1.

2º Momento – duas aulas

Iniciamos esse momento com a motivação dos alunos em relação à necessidade de refletirem sobre o sentido da leitura e a importância de compreender as informações presentes nos textos. Em seguida, esclarecemos aos discentes a relevância do trabalho com as estratégias de leitura, justificando sua importância para uma leitura eficaz. Após esse momento, falamos da necessidade do uso de estratégias de leitura para o alcance do objetivo da aprendizagem, utilizando como exemplo as estratégias usadas em jogos eletrônicos, ou seja, da mesma forma que eles utilizam estratégias para alcançar objetivos nos jogos de videogame, também podem utilizá-las para o alcance de objetivos de leitura.

Nessa perspectiva, a fim de oferecer subsídios para auxiliar os alunos quanto ao alcance dos seus objetivos de leitura, apresentamos algumas estratégias propostas por Solé (1998).

Antes de iniciar a leitura, explicamos que os alunos devem estar motivados para esse momento e devem estabelecer objetivos para a leitura do texto. Em relação a esses objetivos, com base em Solé (1998), informamos aos alunos que é possível, por exemplo, ler para conseguir uma informação precisa, ler por prazer, ler para aprender, ler para conseguir uma informação genérica, ler

para seguir instruções, ler para revisar o próprio texto, dentre outras alternativas. Explicamos ainda que nesse momento os alunos devem colocar em prática seus conhecimentos prévios, questionando-se a respeito do que eles sabem sobre o texto que irão ler e também fazer previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura.

Durante a leitura, esclarecemos que os alunos podem reler trechos quando encontrarem dificuldades de compreensão; podem levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto; podem verificar se as hipóteses levantadas estão certas ou não; podem grifar partes do texto para destacar informações; podem consultar o dicionário; podem relacionar o assunto do texto com seu conhecimento prévio; podem listar as informações apreendidas; podem parar a leitura e avaliar seu nível de compreensão.

Após a leitura do texto, além das estratégias de leitura sugeridas anteriormente, apresentamos aos alunos mais algumas possibilidades. Informamos que, nesse momento, eles podem verificar se compreenderam o texto, a partir da formulação de perguntas para si mesmos; podem fazer um resumo do texto e podem buscar a identificação da ideia principal, a fim de verificar se alcançaram a compreensão global do texto.

Antes de iniciar a leitura do texto “Notícia de jornal”, explicamos que o sentido de um texto é constituído tanto por informações explícitas, que estão presentes em sua superfície, quanto por informações implícitas, que não estão expostas na materialidade do texto. Em relação às primeiras, esclarecemos que podem ser identificadas apenas com uma leitura superficial do texto, uma vez que se encontram materializadas em sua superfície. No caso das segundas, explicamos que são identificadas na medida em que se mobilizam os conhecimentos prévios dos interlocutores e as características da situação comunicativa.

Em seguida, falamos sobre o texto que será lido e expomos as características do gênero “crônica”. Na sequência, solicitamos que os alunos, mobilizando seus conhecimentos prévios, façam algumas previsões sobre o texto, para que após a leitura possam verificar as hipóteses levantadas. A seguir, pedimos que formem grupos de quatro alunos para realizarem a leitura do texto Notícia de jornal, de Fernando Sabino, e, feita a leitura, pedimos que cada grupo apresente quatro informações explícitas e quatro informações implícitas encontradas no texto.

Após a leitura do texto, solicitamos que os alunos apresentem as informações solicitadas e realizamos a discussão sobre a pertinência das respostas apresentadas por eles. Em seguida, demonstramos algumas informações explícitas e implícitas presentes no texto e confrontamos com as respostas dadas pelos alunos, com o objetivo de verificar até que ponto eles conseguiram se apropriar dos conceitos de explicitude e implicitude, a partir do uso das estratégias de leitura sugeridas.

Observemos a seguir nosso terceiro momento.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é a identificação de informações explícitas no texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta. Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D3–Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

1º Momento – uma aula

Para o trabalho com o descritor D3, propomos que seja feito inicialmente um questionamento sobre a compreensão dos alunos em relação ao conceito de inferência. Após as colocações dos alunos, procedemos à leitura do conceito a seguir, a fim de verificar em que medida as respostas dos alunos se aproximam do significado de inferência.

Dessa forma, explicamos que inferir significa desenvolver um raciocínio baseando-se em conhecimentos prévios, com o objetivo de adquirir novos conhecimentos, que não estejam presentes na superfície textual, e que, ao inferir o sentido de uma palavra ou expressão, o aluno seleciona informações também presentes na superfície textual e procura estabelecer relações entre essas informações e seus conhecimentos prévios.

Passemos agora para o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D3.

2º Momento – duas aulas

Para a realização deste momento, sugerimos que seja feita uma reflexão sobre alguns conceitos que consideramos relevantes para o desenvolvimento da inferência. Dessa forma, apresentamos aos alunos quatro pontos, referentes aos conceitos de: conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, campo semântico, denotação e conotação (sentido literal e sentido figurado) e polissemia.

Iniciamos a discussão sobre o conceito de conhecimento enciclopédico/ conhecimento de mundo a partir da leitura de uma tirinha da personagem Mafalda. Porém, antes de iniciarmos a leitura, perguntamos aos alunos se eles conhecem o gênero textual tirinha e suas características. Logo após, fazemos um breve comentário sobre esse gênero e suas características e prosseguimos a leitura do texto.

Figura 2: Tirinha da Mafalda



Fonte: Quino, 2004, p. 484.

Após a leitura da tirinha acima, perguntamos aos alunos se eles conhecem Mafalda ou o autor dessa tirinha, o cartunista argentino Quino. Depois de ouvir suas respostas, explicamos que para chegar à compreensão dessa tirinha, é fundamental, entre outros aspectos, conhecer seu autor e, conseqüentemente, a temática abordada em seus textos. Mencionamos também a habilidade que a publicidade possui de nos fazer aderir às ideias transmitidas pelas propagandas, representada na tirinha pelos verbos no imperativo: use, compre, beba, coma e prove.

Dessa forma, esclarecemos aos alunos que esses conhecimentos, a que denominamos conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, são determinantes para que se compreenda esse texto.

Em seguida, fazemos um breve comentário sobre o conceito de campo semântico. Logo após, solicitamos aos alunos que leiam o texto “Circuito fechado”, de Ricardo Ramos, e levantem hipóteses sobre o conteúdo do texto: A rotina que observamos no texto seria de um homem ou de uma mulher? Como podemos determinar isso? Trata-se de uma rotina atual ou antiga? Que elementos nos permitem chegar a essa conclusão? Qual seria a profissão da pessoa retratada no texto? Como é possível identificá-la?

Após a leitura do texto, solicitamos aos alunos que verifiquem se as hipóteses levantadas estão corretas ou não. Em seguida, fazemos uma leitura coletiva, debatendo sobre as informações apresentadas no texto.

Em relação aos conceitos de sentido denotativo (literal) e sentido conotativo (figurado), apresentamos aos alunos os exemplos a seguir:

Exemplo 1: Girassol é uma **flor**.

Exemplo 2: Poliana é uma **flor**.

Em seguida, perguntamos se eles conseguem identificar o sentido da palavra “flor”, em destaque. Após as respostas, explicamos os conceitos de denotação e conotação e apresentamos mais alguns exemplos a fim de reforçar esses conceitos.

Para a abordagem do conceito de polissemia, utilizamos três exemplos:

1. **Linha**: fio de fibras, sinal elétrico, comunicação, ligação, traço contínuo, etc.

2. **Proceder**: originar-se, provir, descender, instaurar processo, realizar, executar, comportar-se, portar-se, ter fundamento, etc.

3. **Ponto:** ponto gramatical, lugar fixo, livro, cartão de frequência, parte de um assunto, termo, fim, grau de consistência que se dá ao açúcar em calda, etc.

Após esses exemplos, explicamos aos alunos que uma mesma palavra pode admitir vários significados diferentes, dependendo do contexto em que esta é empregada.

Observemos a seguir nosso terceiro momento.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D4: Inferir uma informação implícita em um texto.

1º Momento – duas aulas

Para iniciar o trabalho com o descritor D4, propomos que sejam retomados os conceitos de contexto e conhecimento enciclopédico/conhecimento de mundo, a fim de trazer subsídios para o trabalho com a identificação da informação implícita. Em seguida, relembramos aos alunos o conceito de implícito que havia sido explorado no segundo momento do trabalho com o descritor D1, explicando que um texto pode apresentar informações explícitas, que podem ser identificadas facilmente na superfície textual, e outras que não estão ditas claramente, ou seja, estão implícitas.

Após esse momento, apresentamos aos alunos alguns textos pertencentes a gêneros diversos e solicitamos que, durante a leitura, procurem tanto estabelecer relação entre seus conhecimentos prévios e o assunto abordado pelo

texto como fazer o levantamento de previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura ou após ela. Dessa forma, perguntamos aos alunos qual o assunto tratado em cada texto e como fazer para chegar à sua compreensão global.

Após a leitura dos textos, pedimos que os alunos exponham suas conclusões e iniciamos uma discussão sobre as ideias expostas por cada um deles, a fim de verificar se as hipóteses levantadas antes da leitura se confirmaram ou não. Em seguida, fazemos uma leitura compartilhada dos textos e esclarecemos as informações implícitas em cada um deles, considerando as características de cada gênero.

Verifiquemos agora o segundo momento, reservado para o trabalho com o descritor D4.

2º Momento – duas aulas

Para a efetivação desse momento, esclarecemos que, para realizar uma leitura eficiente, o leitor deve perceber tanto os dados explícitos quanto os implícitos. Mencionamos, ainda, que o leitor competente, conforme Fiorin e Savioli (2007, p.241) “é aquele que consegue ler nas entrelinhas; caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou, o que é pior, pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse”. Em seguida, explicamos que existem dois tipos de informações implícitas: pressupostos e subentendidos. Logo após, perguntamos aos alunos o que eles compreendiam em relação a esses conceitos e, após suas respostas, realizamos uma discussão sobre os conceitos de pressuposto e subentendido.

Esclarecemos que, de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p.241), “os pressupostos são aquelas ideias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de certas palavras ou expressões contidas na frase”. Logo após, apresentamos um texto e propomos a leitura compartilhada e uma discussão sobre o pressuposto presente nele.

A seguir, a fim de trazer mais elementos acerca das informações mencionadas acima, apresentamos algumas marcas linguísticas dos pressupostos propostas por Fiorin e Savioli (2006, p. 305):

1-Adjetivos

Ex: Minha filha **mais velha** é organizada. (Implícito: Tenho mais de uma filha).

2-Verbos que indicam mudança ou permanência de estado

Ex: Renato **continua** doente. (Implícito: Renato já estava doente antes de a frase ser enunciada).

3-Verbos que indicam um ponto de vista sobre um fato

Ex: Os alunos **imaginam** que não precisam se preparar para a avaliação. (Implícito: Eles precisam se preparar).

4-Advérbios

Ex: O garoto **ainda** não chegou. (Implícito: Ele ainda chegará).

5-Conjunções

Ex: Fui à escola, **mas** me diverti muito. (Implícito: Na escola não me divirto).

6-Orações adjetivas

Ex: Os estudantes **que se esforçam** alcançam o sucesso. (Implícito: Nem todos os estudantes alcançam sucesso).

Após a discussão sobre os pressupostos, apresentamos aos alunos o conceito de subentendido, esclarecendo que são as insinuações escondidas por trás de uma afirmação. São ideias insinuadas em um texto que não podem ser percebidas através de alguma marca linguística, necessitando do contexto para sua compreensão.

Como exemplo, explicamos que de acordo com Fiorin e Savioli (2007, p, 244) “quando um transeunte com um cigarro na mão pergunta: “você tem fogo”? acharia muito estranho se você dissesse: “tenho”, e não lhe acendesse o cigarro. Na verdade, por trás da pergunta subentende-se: *Acenda-me o cigarro por favor*”. Ou ainda, se alguém entra em uma sala muito fria, pois o ar refrigerado está muito forte, e diz “Que frio terrível!”, é possível entender nas entrelinhas que essa pessoa está fazendo, com essa frase, um pedido para aumentar a temperatura do aparelho do ar refrigerado. Obviamente, o entendimento dependerá, como já foi dito, da situação contextual, podendo a mesma frase, em outro contexto, significar outra coisa.

Observemos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D4.

3º Momento – duas aulas

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por quatro questões, cujo objetivo é inferir uma informação implícita em um texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de

leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D6: Identificar o tema de um texto.

1º Momento – duas aulas

Para o trabalho com o descritor D6, iniciamos o contato com os alunos explicando que, conforme afirma Cavalcante (2018), para compreender um texto não podemos nos limitar apenas à decodificação dos elementos linguísticos explicitamente apresentados, mas a outros elementos não linguísticos, como os diversos conhecimentos adquiridos durante nossas vidas, por exemplo. Explicamos ainda que, embora os textos contenham muitas informações, eles possuem um tema. Isto é, essas várias informações devem convergir na direção desse tema, uma vez que é ele que direciona o assunto tratado no texto e norteia as direções que o texto pode tomar.

A partir disso, esclarecemos que o tema de um texto não é identificável obrigatoriamente na sua superfície, uma vez que o tema depende de fatores discursivos, e não apenas de questões de estrutura ou de organização. Desse modo, é necessário levar em consideração tanto as informações que estão na superfície textual como o contexto.

Em seguida, apresentamos alguns textos de gêneros distintos e explicamos que existem na nossa atividade de comunicação diária várias formas de organização textual, e que cada texto pode expor um tema específico. Em um artigo de opinião encontramos um objetivo comunicativo que não se confunde com uma propaganda, uma tirinha ou horóscopo, por exemplo. Por isso, enfatizamos a importância de compreender o propósito comunicativo de um gênero específico.

Logo após esse momento, apresentamos quatro textos de gêneros diferentes, realizamos uma leitura compartilhada e explicamos brevemente as

características de cada um deles, a fim de demonstrar como se chegar à compreensão do tema.

Vejamos agora o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D6.

2º Momento – uma aula

Nessa etapa, solicitamos aos alunos que se reúnam em duplas, e utilizando seus conhecimentos prévios sobre o tema, discutam sobre “controle social”. Após a discussão, apresentamos o texto a seguir:

Figura 3: Do controle cidadão

Do controle cidadão

1 A morte da garotinha Francisca Mariana Fonseca, 10, vítima do desabamento do telhado de uma escola, em Beberibe, comoveu sua cidade. A tragédia expõe mais uma vez a falta de mecanismos de controle eficiente sobre as administrações municipais interioranas. Não que a da capital esteja imune a isso, mas, devido ao trabalho menor da máquina pública municipal interiorana, seria mais fácil, em tese, os cidadãos controlá-las. Contudo, o mandonismo impera onde os instrumentos de vigilância (mídia, organizações da sociedade civil) estão mais distantes ou não existem. As primeiras investigações apontam irregularidades na obra, além da construção amadorística. Peças fundamentais para sua sustentação deixam de ser providenciadas (por ignorância, ou corrupção?). E ninguém dá notícia dos documentos para sua construção, como pede a lei.

Disponível em: www.opovo.uol.com.br/opovo/colunas/concidadania/738549.html. Acesso em: 30 out. 2020.

Depois da leitura do texto, explicamos que existem uma ideia principal e outras secundárias, que juntas contribuem para a compreensão do tema do texto.

No caso do texto acima, percebemos a ideia principal a partir de pistas dadas no próprio título: Do controle cidadão. A ideia principal do texto é determinada a partir de um fato que aconteceu no interior do Ceará: a falta de fiscalização das administrações municipais interioranas. No caso das ideias secundárias, ou seja, aquelas que convergem para a ideia principal, relacionamos “No interior deveria haver um controle maior devido à máquina pública ser menor” e “A falta de instrumento de vigilância facilita o mandonismo”.

Essas ideias são apresentadas aos alunos como subsídio para a identificação do tema do texto, embora, conforme observado no primeiro momento do trabalho com o descritor D6, defendemos que para se chegar ao tema do texto precisamos recorrer também a outras estratégias.

Observemos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D6.

3º Momento – uma aula

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por duas questões, cujo objetivo é identificar o tema de um texto. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Descritor D14: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

1º Momento – duas aulas

Para iniciar o trabalho com o descritor D14, propomos que os alunos sejam questionados sobre o conceito de fato e opinião. Em seguida, pedimos que digam o que compreendem em relação a essas duas palavras. Depois disso, solicitamos que a turma se dividida em dois grupos, grupo A e grupo B, e explicamos que o grupo A irá representar os fatos e o grupo B irá representar as opiniões. Logo após, escolhemos aleatoriamente um aluno do lado A e pedimos

que cite um fato, e logo em seguida, escolhemos um aluno do lado B que deverá dar uma opinião sobre esse fato. Fazemos isso com dez alunos escolhidos aleatoriamente e explicamos que essa dinâmica tem o objetivo de confirmar se os estudantes realmente compreendem o conceito de fato e opinião.

Após essa atividade, escrevemos no quadro uma opinião, por exemplo: “As mangas são as frutas mais gostosas do mundo todo”. Em seguida, pedimos aos alunos que levante o braço aquele que concorda. Depois disso, perguntamos se essa afirmação é um exemplo de fato ou opinião.

A seguir, realizamos mais uma atividade, entregando cinco folhas em branco a cada aluno e solicitando que eles escrevam um fato ou uma opinião em cada uma delas. Depois disso, pedimos que formem grupos de quatro estudantes e classifiquem todas as folhas em pilhas de fato e de opinião. Em seguida, fazemos a conferência das pilhas de cada grupo, analisando se as informações correspondem ao que foi solicitado.

Depois das atividades realizadas, explicamos que textos objetivos, que enfatizam a informação, apresentam fatos, enquanto textos subjetivos, que expõem algum ponto de vista, retratam opiniões. Mencionamos ainda que fatos e opiniões geralmente aparecem no mesmo texto; por isso, é importante para o leitor saber identificá-los.

Com o objetivo de fixar os conhecimentos sobre fato e opinião, pedimos que os alunos se organizem em duplas, façam a leitura de dois textos com a mesma temática e em seguida verifiquem o que existe em comum nos textos lidos.

Após a leitura dos dois textos, solicitamos que os alunos respondam oralmente a algumas perguntas: Os textos apresentam a mesma opinião? Qual opinião é defendida no texto I? Qual opinião é defendida no texto II? Qual o fato que é presente nos dois textos?

Vejam agora o segundo momento reservado para o trabalho com o descritor D14.

2º Momento – duas aulas

Iniciamos o segundo momento retomando algumas ideias. Dessa forma, relembremos que a característica do texto subjetivo é expressar o ponto de vista pessoal do autor em relação a determinado tema, enquanto os textos objetivos buscam trazer informações precisas, fatos.

Após essa explicação, pedimos que os alunos formem grupos de quatro integrantes e realizem a leitura de dois textos, com o objetivo de identificar cinco fatos e cinco opiniões apresentados nesses textos. Esclarecemos que, além dos conhecimentos adquiridos em relação aos conceitos de fato e opinião, sejam utilizadas as estratégias que melhor atendam ao objetivo da leitura proposta.

Explicamos que os estudantes podem recorrer aos seus conhecimentos prévios, questionando-se a respeito do que eles sabem sobre o texto que irão ler e também fazer previsões sobre informações que poderão ser comprovadas no decorrer da leitura. Além disso, esclarecemos que é possível reler trechos quando encontrarem dificuldades de compreensão, grifar partes do texto para destacar informações, listar as informações apreendidas, ou ainda parar a leitura e avaliar seu nível de compreensão.

Após a leitura dos textos, solicitamos que os grupos de alunos apresentem as observações acerca do que conseguiram analisar em relação aos fatos e às opiniões presentes nos textos lidos. Em seguida, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a elas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade, e apresentamos separadamente vários trechos dos textos que representavam fatos e opiniões.

Vejamos a seguir o terceiro momento do trabalho com o descritor D14.

3º Momento – duas aulas

No terceiro momento, propomos uma atividade composta por quatro questões, cujo objetivo é distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. Esclarecemos aos alunos que neste momento eles devem utilizar as estratégias de leitura apresentadas durante o segundo momento do trabalho com o descritor D1. Dessa forma, apresentamos essas estratégias e sugerimos que sejam selecionadas as que melhor contribuam para a execução da atividade proposta.

Após os alunos responderem as questões, fazemos uma leitura coletiva e discutimos sobre as respostas apresentadas e os caminhos percorridos para se chegar a essas respostas, analisando quais estratégias foram utilizadas para a execução da atividade. Em seguida, apresentamos as alternativas que correspondiam às respostas esperadas pela atividade e demonstramos como encontrá-las.

Com a aplicação dessa proposta de atividades de leitura, esperamos contribuir para o crescimento dos discentes no tocante ao desenvolvimento de sua competência leitora.

Dessa forma foi realizada nossa intervenção. Em seguida passamos às considerações finais.

7 Considerações finais

A partir da realização desta pesquisa, entendemos que o professor representa a principal fonte de transformação dos sujeitos que dividem com ele esse ambiente onde se dará uma mudança positiva em relação ao contato com a leitura. É na sala de aula, local mais que propício para que haja a construção de leitores proficientes, que esta transformação se inicia.

Nessa perspectiva, compreendemos que o fazer pedagógico reflexivo nos proporciona um maior aperfeiçoamento da nossa atividade em relação ao ensino da leitura, possibilitando-nos visualizar, de forma mais consciente, nossa contribuição enquanto professores de Língua Portuguesa na construção da competência leitora dos nossos alunos.

Esperamos que as possibilidades apresentadas nesta pesquisa possam contribuir de forma significativa para a aquisição de habilidades necessárias ao desenvolvimento da proficiência leitora, não apenas dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da escola onde este trabalho foi desenvolvido, mas também de outras escolas públicas de educação básica que tenham acesso a este material.

Referências

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

BONIFÁCIO, Carla Alecsandra de Melo. Práticas de Leitura e Produção textual em Língua Inglesa I. *In*: CLAUDINO, Barthyra Cabral Vieira de Andrade (org.). **Licenciatura em Letras–Língua Inglesa a Distância**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, v. 2, p. 12-66.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.

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


TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O ENSINO ESTRATÉGICO DE LEITURA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Alexandre Sousa Da Silva¹

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti²

1 Considerações iniciais

 Os espaços de interação humana – que também são, fundamentalmente, espaços de interação pela linguagem – vêm se constituindo de maneira cada vez mais complexas e eivados de conflitos. Isso significa dizer que aos sujeitos do mundo contemporâneo é necessário compreender de maneira crítica essa realidade social, a fim de que seja possível promover relações sociais mais humanizadas.

Diante desse cenário, entendemos que aprimorar a leitura proficiente de textos dos mais diversos campos da atividade humana, inclusive nos ambientes digitais, seja um caminho promissor para inserção dos educandos nesses espaços discursivos de complexidade e confrontos. Nesse sentido, cabe à escola criar condições para que a participação dos jovens nesses espaços de interação seja realizada com protagonismo e responsabilidade.

Aos professores de língua portuguesa, especialmente, o desafio é proporcionar práticas de ensino da leitura que estejam conectadas com a realidade social. E, nesse sentido, entendemos ser imprescindível que aportes teóricos da educação em direitos humanos, como também o debruçar sobre textos com temáticas sociais conflituosas, sejam contemplados em suas práticas. Isso contribui para que o desenvolvimento da competência leitora dos educandos favoreça uma formação escolar voltada ao efetivo exercício da cidadania.

Diante dessa realidade, objetivamos, neste capítulo, apresentar alguns procedimentos para que o ensino de estratégias metacognitivas de leitura seja

1 Mestre em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e mestrando em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas também pela UFPB. E-mail: alexandresousa.adv@gmail.com.

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: marineumaoliveira@gmail.com.

realizado através de uma abordagem crítica e reflexiva sobre o seu tema e na perspectiva da Educação em Direitos Humanos.

Para tanto, discorreremos sobre a concepção de direitos humanos, pautada no princípio da dignidade humana, e recorreremos às contribuições que a educação em direitos humanos pode oferecer à formação voltada para o exercício da cidadania. Ademais, demonstraremos, em linhas gerais, como proceder o ensino metacognitivo de leitura de um texto do gênero notícia, o qual aborda um caso de racismo, aliado a uma reflexão crítica e humanística sobre os fatos relatados no texto.

Sendo assim, procuramos descrever essas abordagens de maneira que os educandos possam despertar para a realidade social que os cercam, inclusive motivando-os para que se posicionem com consciência e responsabilidade perante as violações de direito humanos presentes em seu cotidiano.

Acreditamos, ainda, que a proposta de atividade apresentada seja oportunamente utilizada, inclusive possibilitando a sua reformulação através de outros textos, mas que sempre tenham o fim de formar sujeitos para o exercício pleno da cidadania.

2 Considerações sobre os Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos

Utilizamos a expressão *direitos humanos* procurando representar o conjunto de direitos e valores que estão pautados na proteção do princípio da dignidade humana.

Todo ser humano merece ser respeitado independentemente de sua cor, gênero, orientação sexual, profissão de fé, liberdade de expressão, origem social ou nacional, assim como ser protegido perante a violação da sua integridade mental e física, entre outros. Esses são exemplos que nos ajudam a compreender a essência da dignidade humana, ou seja, uma pessoa digna é aquela que pode desfrutar de um conjunto de direitos, garantias e liberdades que lhes são asseguradas, haja vista elas se constituírem inerentes a sua condição humana.

Benevides (2005) explica que a dignidade é

aquele valor – sem preço! – que está encarnado em todo o ser humano. Direito que lhe confere o direito ao respeito e à segurança – contra a opressão, o medo e a necessidade – com todas as exigências que, na

atual etapa da humanidade, são cruciais para sua constante humanização (BENEVIDES 2005, p. 12).

Já Carvalho (2014) afirma que os direitos humanos fundamentais foram historicamente conquistados, concretizando, em cada contexto, o sentido de dignidade e inspirados nos ideais de liberdade, de igualdade e de solidariedade humanas. Entretanto, é indiscutível que a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em Paris, no dia 10 de dezembro de 1948, foi o documento mais importante no sentido de estabelecer, através dos seus 33 artigos, a positivação universal dos direitos humanos.

Ainda segundo Carvalho (2014, p. 176), “o reconhecimento desses direitos consagra o princípio da dignidade humana”. Portanto, a partir do momento em que os Estados nacionais passaram a signatários da Declaração de 1948 e positivaram em suas constituições os direitos nela previsto, foi estabelecido uma responsabilidade estatal pela promoção da dignidade humana baseada nos direitos universais das pessoas.

Diante do exposto, a questão que se impõe, em tempo, é que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (BOBBIO, 2004, p. 24). E, nesse sentido, enxergamos a educação em direitos humanos como um proeminente instrumento na difusão dos valores de dignidade humana, haja vista, inclusive, que, para a consolidação desses direitos, é indispensável preparar os educandos para a convivência social como parte integrante do sucesso escolar, que é a formação para o pleno exercício de cidadania.

Por que educar para os direitos humanos?

Com a Carta de direitos humanos, uma cultura universal sobre essa temática passou a ser aventada, compelindo os Estados nacionais à formação de um sistema educativo com vistas a desmotivar violações de direito que atentem contra a dignidade humana. Esse pensamento fica bem claro nos seguintes parágrafos do artigo 26:

§1º Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar

será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

§2º A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, art. 26, §1º e §2º).

Ao trazermos a literalidade do texto, queremos evidenciar que a instrução, nos termos da referida declaração, sobretudo, é mencionada como imprescindível para formação de sujeitos conscientes de seu papel social, como indivíduos compromissados em reafirmar e semear os valores da dignidade humana, os quais foram constituídos em razão do tempo e consolidados pela própria Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948).

Como bem explica Rodrigues (2014, *on-line*):

Este duplo papel da educação enquanto direito em si próprio e em meio indispensável para que se concretizem todos os outros direitos é extraordinariamente ambicioso e responsabilizador. Desafia-nos a conceber um sistema educativo que possa cumprir aquilo que a declaração proclama e que cada país subscreveu: uma educação que para além de ser verdadeiramente universal possa contribuir decisivamente para concretizar todos os outros direitos humanos.

Desse modo, a educação deve ser encarada como fundamento de mudança de comportamento, em favor da formação de jovens conscientes em relação ao seu papel como cidadãos e que, concomitante a isso, possam praticar o respeito em relação aos seus semelhantes, proporcionando relações sociais menos desarmoniosas e, conseqüentemente, mais justas, igualitárias e verdadeiramente mais democráticas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/1996, preveem a importância do exercício da cidadania como finalidade da educação escolar. Nos termos desses documentos, a educação é “dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1996, Art. 2º), “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

De acordo com o que foi mencionado, fica explícito o compromisso do Estado brasileiro, no tocante a oferecer universalmente, sem qualquer distinção, o desenvolvimento integral dos educandos, inclusive para o exercício da cidadania.

Aprofundando essa discussão, Benevides (2010, p. 346) compreende que uma educação em direitos humanos deve perpassar três pontos fundamentais: (1) que seja “permanente, continuada e global”; (2) que seja “voltada à mudança cultural”; e, por fim, (3) que esteja pautada em “valores” que possam despertar pensamentos e sentimentos, que vão além da “mera transmissão de conhecimentos”.

A referida autora acrescenta que o objetivo da Educação em Direitos Humanos

é a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Isso significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos [...] os quais devem se transformar em práticas (BENEVIDES, 2010, p. 346).

Seguindo essa linha de raciocínio, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (UNESCO, 2015) explicita os objetivos balizadores para formulação de uma educação em direitos humanos, ou seja, através da educação é preciso:

- (a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- (b) desenvolver de forma plena da personalidade e da dignidade humanas;
- (c) promover a compreensão, a tolerância, o respeito pela diversidade, a igualdade de gênero e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e minorias;
- (d) capacitar todas as pessoas para participar em uma sociedade livre e democrática, regulada pelo Estado de Direito;
- (e) construir e manter a paz;
- (f) promover a justiça social e o desenvolvimento sustentável centrados nas pessoas (UNESCO, 2015, p. 8).

À luz do que já foi apresentado até aqui, compreendemos que, para a concretização de uma educação em direitos humanos, é preciso ir além das práticas pedagógicas meramente cognitivas, instrutivas e técnicas, dissociadas da realidade social. É preciso fazer despertar nos educandos, de maneira crí-

tica e criativa, o debate de ideias sobre temas sensíveis às relações sociais do mundo contemporâneo, globalizado, midiático e consumista, que, com frequência, atentam contra o respeito à dignidade humana.

Ademais, é indiscutível que a escola precisa promover uma educação voltada ao exercício da cidadania como condição *sine qua non*. Os educadores precisam estar conscientes de seu papel como formadores de cidadãos, criando condições para que os educandos internalizem e respeitem os valores democráticos e de dignidade humana universal. Essa prática educativa deve repercutir de tal maneira que as interações sociais cotidianas possam ser realizadas através do exercício pleno de sua cidadania.

A educação em direitos humanos está na Base?

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2017), como documento regulatório que estabelece as aprendizagens essenciais mínimas, em favor do pleno desenvolvimento dos estudantes ao longo das etapas da educação básica, orienta que é preciso

valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Estruturada a partir de competências, habilidades, atitudes e valores, cujo objetivo é formar sujeitos capazes de resolver demandas cotidianas imprescindíveis para o pleno exercício da cidadania, o documento orienta que os educandos devem ser formados para:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os **direitos humanos** [...].

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos **direitos humanos**, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifos nosso).

Observamos, sendo assim, que na BNCC (Brasil, 2017) está explícita a necessidade do trabalho pedagógico com vistas a promover valores de direitos humanos na escola. Isso fica mais claro ainda quando o documento de orienta-

ção curricular menciona que ela, a educação, deve ser promovida de maneira a sensibilizar os educandos em relação à nossa diversidade, visando, assim, a superação das diversas formas de preconceito.

É importante ressaltarmos que, para a efetivação de uma educação em direitos humanos na escola básica, é imprescindível proporcionar aos educandos uma leitura crítica da sociedade da qual eles são membros constituintes. É necessário que nas escolas os problemas sociais passem a ser objetos de reflexão, levando os educandos a se reconhecerem com envoltos a esses problemas, mas, também, fundamentalmente, se apresentarem como protagonistas na proposição de soluções democráticas e essencialmente humanísticas.

Ratificando nosso pensamento, Tavares (2010, p. 496) entende que,

da mesma forma, é necessário que o educador não seja um mero transmissor dos conteúdos formais e sim que: a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que os propósitos deste tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos.

Diante disso, à luz do pensamento da citada autora e de acordo com o que preceitua a BNCC (BRASIL, 2017), para que a educação sob o viés da formação para os direitos humanos de fato se realize, é imprescindível que os componentes curriculares, as práticas e metodologias de ensino, mas também os instrumentos de avaliação, entre outros, estejam, de maneira estratégica, voltados para uma formação cidadã integral plena.

Como fica o ensino de língua portuguesa à luz da educação em direitos humanos?

Trazendo essa discussão mais especificamente para o campo do ensino de língua Portuguesa na escola de ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2017) deixa expresso que diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) devem ser utilizadas nas práticas cotidianas escolares.

Sendo assim, a concepção de que os usuários da língua, através de seus atos comunicativos, realizam atividades sociais de interação pela linguagem deve ser referência no ensino formal da língua. E, para além disso, salienta,

ainda, o documento que “nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2017, p. 63).

A propósito, compreendemos que Bittar (2010, p. 323) colabora com essa maneira de realizar o ensino de língua portuguesa, uma vez que, para ele, a prática pedagógica escolar deve ser orientada na perspectiva de “recuperação da capacidade de sentir e de pensar”, ou seja,

a capacidade de tocar os sentidos nas dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica), do fazer (tornar o aluno produtor, capaz de reagir na prática pedagógica e na prática social-comunitária), do sentir (vivenciar situações em que se imagina o protagonista ou a vítima da história e da integração), do falar (interação que aproxima a importância de sua opinião, de sua história de vida, de sua experiência local), do ouvir (palavras, músicas, sons, ruídos, efeitos sonoros, que repercutem na ênfase de uma informação, de uma análise, de um momento, de uma situação) (BITTAR, 2010. p. 323-324).

Desse modo, conjecturamos ser perfeitamente possível que o ensino da língua materna, no universo das múltiplas linguagens, esteja vocacionado ao trabalho estratégico com a compreensão crítica de diversos temas sociais relevantes, especialmente aqueles que de alguma forma são sensíveis ao reconhecimento da dignidade humana, defesa de direitos humanos e promoção da cidadania.

Isso significa dizer que, ao propiciar abordagens sobre temas da realidade social, explorando situações de interação comunicativa dos mais diferentes campos da atividade humana, enxergamos ser um caminho possível para que jovens estudantes se sensibilizem perante as injustiças sociais, desenvolvendo neles uma consciência crítica e encorajando-os a buscar soluções para esses problemas com maior protagonismo, contribuindo, então, para sua formação cidadã integral.

Quando aborda especificamente as competências e habilidades relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2017) ratifica a necessidade de fundamentar o ensino da língua através de situações reais de interação. Ao assumir essa perspectiva, salienta a importância de proporcionar aos educandos a “sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 63).

Ao tratar das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, o texto da BNCC apresenta que o ensino deve ser pautado

pela análise de informações, argumentos e opiniões, como fruto das interações sociais, de maneira que os educandos possam desenvolver um posicionamento ético e crítico “em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos” (BRASIL, 2017, p. 71).

Ao dividir em cinco eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária) necessários ao desenvolvimento integral das habilidades de uso da língua portuguesa, a BNCC disciplina que no eixo de leitura as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com produções escritas, orais e multissemióticas e de sua interpretação devem ser realizadas com o fim de proporcionar o “conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes”, como também “sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública” (BRASIL, 2017, p. 71).

Portanto, entendemos que o ensino da língua não pode ter o fim em si mesma. É preciso ir além e garantir que não só conhecimentos linguísticos sejam desenvolvidos, mas também o uso ético, responsável e salutar do conhecimento, o qual abrange habilidades cognitivas e não cognitivas, com o fim de proporcionar o protagonismo ao exercício da cidadania.

Haja vista o que já foi exposto até aqui, reforçamos nossa preocupação em relação ao papel da escola e especialmente em relação ao educador em língua portuguesa. Para que uma educação essencialmente inclusiva e com vistas a superação de problemas estruturais de nossa sociedade seja efetivamente concretizada, é preciso que paradigmas sejam superados.

Assim, a necessidade de avanços, especialmente no ensino da leitura crítica de textos por parte dos professores de língua portuguesa se impõe. É imprescindível superar desafio e encontrar novas perspectivas, pois acreditamos que atividades educativas que promovam uma reflexão sobre temas sociais nas aulas de língua portuguesa, ou seja, para além do mero treinamento linguísticas da prática leitora, precisam ser atividades corriqueiras nas salas de aula das nossas escolas.

Entendemos assim, inclusive porque uma educação vocacionada à formação cidadã integral, como está previsto em nossa legislação educacional – diga-se Constituição Federal (Brasil, 1988) e LDB (Brasil, 1996) – não pode se furtar, em nenhum de seus componentes curriculares, da responsabilidade de oferecer aos educandos, uma compreensão mais sofisticada da realidade social e propor soluções para as contradições nela existentes.

Por fim, entendemos também que as atividades sob essa perspectiva precisam ser objeto de produção e de divulgação acadêmicas para que elas sejam elaboradas e, conseqüentemente, realizadas por outros educadores.

3 A leitura concebida como prática de interação social e o seu ensino estratégico

Diversos estudos acadêmicos apontam que é por meio da prática de leitura que os sujeitos leitores conseguem construir uma rede de significados acerca do mundo e de si mesmo, o que contribui decisivamente para sua emancipação, como também para desbravar a sociedade letrada na qual estão inseridos.

Para Solé (1988),

poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em sociedade letrada (SOLE, 1998, p. 18).

Infere-se, a partir do pensamento da citada autora, que cabe aos professores de língua portuguesa o papel de desenvolver estratégias de aprendizagem leitora que contribuam para a formação de leitores proficientes, criando condições para que ampliem suas habilidades em compreender e interpretar textos diversos, de diferentes gêneros e esferas sociais de circulação.

Não obstante os objetivos de formar leitores competentes, com a necessária autonomia e desenvoltura crítica sobre os textos, as escolas também precisam assumir o compromisso de formar cidadãos atuantes, uma vez que um bom leitor, assim como um bom escritor, “amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2017, p. 63).

Koch & Elias (2018) compreendem que a leitura se estabelece através de uma relação interativa que ocorre entre o autor, o texto e o leitor. Essa concepção de leitura fundamenta-se na concepção de linguagem como processo de interação em que

os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, con-

siderado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH & ELIAS, 2018, p. 11, grifo das autoras).

Essa concepção de leitura apresentada pelas autoras, fundamenta-se em Bakhtin (2018), que, muito embora jamais tivesse tratado especificamente sobre questões de leitura, sua teoria da linguagem baseada no dialogismo influenciou estudiosos da linguagem. Assim, para Koch & Elias (2018), a leitura prevê a participação responsiva do sujeito leitor em relação ao sujeito autor para que, através do dialogismo, se realize a construção textual do sentido.

É importante que a compreensão dessa concepção de leitura esteja efetivamente clara para o educador que deseja buscar resultados satisfatórios no trabalho com a leitura de textos em sala de aula. Entendemos assim, porque é a partir de uma abordagem interacionista que vislumbramos a possibilidade de criar estratégias e técnicas de ensino da leitura para que os alunos consigam adquirir habilidades e competências necessárias à execução proficiente dela.

Koch & Elias (2019, p. 11) colaboram ainda afirmando que

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 um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Uma vez que, nessa perspectiva, os sujeitos da relação autor-texto-leitor são vistos como seres que interagem e o texto como o próprio lugar de interação, cabe ao leitor considerar as informações explícitas, mas também as implícitas do texto, uma vez que ler prescinde experiências e conhecimentos prévios à leitura, assim como conhecimentos sobre a língua, para que seja possível a construção dos sentidos.

Essa também é a concepção de leitura que norteia a Base Nacional Comum Curricular (2017), especialmente no eixo leitura, relacionado ao ensino de língua materna. Para o documento, a leitura “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, p. 7, 2017).

A partir do que foi até então exposto, observa-se ser imprescindível que o trabalho pedagógico seja pautado pela perspectiva de leitura interacionista, haja vista entendermos que, através dela, seja possível melhor desenvolver

uma efetiva participação do sujeito leitor perante os textos, os contextos de produção e o seu conhecimento de mundo.

Não obstante, é importante salientarmos que ao leitor é condição necessária ter conhecimento sobre os tipos de enunciados utilizados para a realização dos atos comunicativos. Isto significa dizer que, para uma leitura satisfatória de um texto, o leitor precisa possuir conhecimentos sobre aspectos relacionados ao gênero textual, visto que, de tal maneira, se apresentará com maior habilidade para realização da leitura. Mais adiante trataremos sobre essas nuances dessa abordagem.

O ensino de estratégias metacognitivas leitura sob a perspectiva da educação em direitos humanos

Isabel Solé (1998) apresenta, em seu livro “Estratégias de Leitura”, um conjunto de atividades metacognitivas as quais poderão ser trabalhadas como conteúdos de ensino na escola, na pretensão de formar leitores proficientes. Segundo a autora, essas estratégias “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Ainda a respeito da referida autora, é importante salientar que ela propõe um conjunto de estratégias metacognitivas concentradas em três momentos: antes, durante e depois do processo de leitura. Portanto, agora, passaremos à descrição delas, na intenção de demonstrar como podem ser trabalhadas as atividades para o desenvolvimento de leitores através das atividades de interação com os educandos.

Roteiro para as atividades com estratégias metacognitivas de Leitura

Procedimentos prévios à realização da leitura

1ª Ação: Motivar os alunos para a leitura do texto. Pode ser escolhido outro gênero textual que estabeleça alguma relação intertextual com o texto que será lido. Pode ser uma charge, poema, canção, filme etc.

2ª Ação: Estabelecer objetivo(s) de leitura a fim de que os alunos se concentrem em um propósito, uma finalidade para ler o texto.

3ª Ação: Ativar os conhecimentos prévios dos alunos. São os conhecimentos enciclopédicos, as experiências de vida que devem ser conhecidas para ajudar na compreensão do texto.

4ª Ação: Fazer previsões e levantar hipóteses sobre o que será lido, com a ajuda do título e do subtítulo do texto, se houver, como também a partir de gráficos, mapas, ilustrações, fotos etc.

5ª Ação: Formular, junto com os alunos, perguntas sobre o texto, procurando fazer com que elas sejam respondidas durante ou ao final do processo de leitura.

Procedimentos a serem realizados durante a leitura

1ª Ação: Realizar a leitura compartilhada do texto, parágrafo a parágrafo e, durante os intervalos de leitura, tanto o professor como os alunos poderão formular perguntas, esclarecer dúvidas e mesmo resumir ideias.

2ª Ação: Verificar, parágrafo a parágrafo, se as expectativas de leitura estão sendo atendidas, ou seja, se os objetivos estão sendo alcançados e se hipóteses levantadas antes da leitura estão sendo confirmadas.

3ª Ação: Identificar ou confirmar a temática do texto.

4ª Ação: Identificar o gênero a partir dos seus elementos constitutivos.

5ª Ação: Construir os sentidos do texto a partir do seu contexto, fazendo inferências e identificando implícitos, ainda zelando para que não se verifiquem erros ou lacunas compreensivas, como também garantindo que o vocabulário, expressões e trechos sejam adequadamente interpretados.

6ª Ação: Relacionar e avaliar os conhecimentos apresentados pelo texto com os conhecimentos do universo cultural dos estudantes, os conhecimentos enciclopédicos.

Procedimentos posteriores à leitura

1ª Ação: Fazer a recapitulação dos objetivos e expectativas formuladas antes da leitura do texto, avaliando se os objetivos foram alcançados e se as expectativas foram confirmadas.

2ª Ação: Confirmar o gênero textual e identificar seus elementos constitutivos.

3ª Ação: Confirmar o tema, a partir da pergunta: Qual é a ideia mais importante que o autor do texto apresenta, em seu ponto de vista?

4ª Ação: Ressignificar o texto, através da formulação de perguntas que objetivem: uma resposta explícita ou literal, respostas a partir de inferências

ou, ainda, respostas que privilegiem uma visão pessoal do leitor (extrapolação ao texto).

5ª Ação: Solicitar um resumo, zelando para que os alunos produzam um pequeno texto em que se verifique satisfatória compreensão sobre o que foi lido.

Desenvolvendo estratégias metacognitivas de leitura

A seguir, temos o texto de gênero *notícia* proposto aos alunos para o ensino das estratégias metacognitivas de leitura.

‘Sou racista. Odeio a raça negra’, diz mulher em agência bancária na PB

Uma mulher foi presa, nessa quarta-feira (14), em João Pessoa, após constranger e ofender verbalmente um homem negro dentro de uma agência do Banco do Brasil no bairro de Tambaú. Com discurso racista, a mulher acusou o cliente do banco de ser bandido, apenas pela cor da pele dele, e disse ter ódio de negros. A atitude foi registrada em vídeo.

Enquanto a mulher proferia o discurso racista, policiais militares assistiam à cena sem ao menos se aproximar para tentar impedir que os insultos continuassem. No vídeo que circula em redes sociais, é possível ver quatro policiais parados na porta da agência, enquanto a mulher, na área dos caixas eletrônicos, ofende a todos os negros e grita, em tom de orgulho, que é racista.

“Não se aproxime desse negro. Não troque nem uma palavra. Não temos nenhuma palavra a trocar com negro”, disse a mulher, que não se intimida com a gravação. “Pode filmar. Sou a maior racista do planeta Terra. Odeio a raça negra. Odeio. Vocês são bandidos, ladrões”, completou.

A mulher acabou detida por injúria racial e foi liberada para responder em liberdade, após pagar fiança de R\$ 350. De acordo com o artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal, o crime de injúria consiste em ofender a honra de alguém valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem. A legislação prevê pena de reclusão de um a três anos e multa.

Vítima relata situação

O homem atacado pela mulher é o guia de turismo Daniel Lima. À **TV Correio**, ele contou que foi à agência bancária realizar um depósito e se incomodou ao ouvir a mulher reclamar de um encarte do banco que usou como modelo uma pessoa negra.

“Ela chamou um funcionário e perguntou por que o Banco do Brasil fez uma propaganda com a raça negra. Eu entendi que ela estava falando do grupo musical, mas depois vi que não, que ela se referia a uma pessoa negra. Aí eu falei: *‘senhora, não entendi, como foi?’*, e ela começou a me agredir verbalmente. Se dirigiu a mim, apontou e disse: **‘você é um negro bandido, um negro ladrão, um negro safado’**. O esposo dela tentou acalmar, alegando que ela tem problema psiquiátrico, mas eu não vi nada de problema psiquiátrico. No vídeo, ela fala muito convicta do que fala”.

Daniel Lima disse que nunca tinha passado por uma situação tão extrema de preconceito: “É bem difícil, é muito constrangedor mesmo. Só sabe quem passa”.

Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/sou-racista-odeio-a-raça-negra-diz-mulher-em-agencia-bancaria-na-paraíba/>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Ações Desenvolvidas

1º Momento: Antes da leitura

1ª Ação: Motivar os alunos para a leitura do texto, tecendo comentários sobre sua temática e mencionando outros textos e eventos que tenham relação com o racismo.

✓ Uma sugestão é comentar sobre o movimento afro-americano *Black Lives Matter* (vidas negras importam, em tradução livre), que ficou em evidência após protestos contra a morte de George Floyd, um homem negro que foi asfixiado pelo joelho de um policial branco em seu pescoço nos EUA.

✓ Pode-se comentar também sobre o caso João Alberto Silveira Freitas, homem negro que foi espancado e morto por seguranças em supermercado de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

2ª Ação: Estabelecer objetivos de leitura. Definimos, então, os seguintes:

- a) Identificar o tema do texto.
- b) Destacar os momentos em que ocorrem opiniões (ou discursos) de intolerância.

3ª Ação: Ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Comentar sobre o significado das seguintes palavras e expressões: intolerância, diversidade racial, discriminação racial, discurso de ódio, dignidade humana, entre outras. Esses conhecimentos podem ser acionados através de uma breve pesquisa na

internet ou em dicionários, como também através da própria explanação por parte do professor. Depois disso, realizar a leitura do título do texto.

‘Sou racista. Odeio a raça negra’, diz mulher em agência bancária na PB
(PORTAL CORREIO, 2020. p. 1)

4ª Ação: Fazer previsões e levantar hipóteses sobre o que será lido. Assim, certificando-se de que o título do texto já seja de conhecimento dos alunos, pode-se instigá-los, para que se sintam curiosos em relação ao que será lido. Então, anotar na lousa as respostas dos alunos para os seguintes questionamentos:

- c) “Discursos com frases claramente racistas” são manifestações válidas de liberdade de expressão?
- d) Discriminar pessoas em razão de sua cor é uma forma de intolerância?
- ✓ É importante que as respostas apresentadas pelos alunos fiquem escritas na lousa e à vista de todos, para constante verificação.

5ª Ação: Formular algumas perguntas sobre o texto, procurando fazer com que as respostas sejam encontradas durante o processo de leitura. Sugerimos, então, as seguintes perguntas:

- e) O que motivou a cliente a proferir mensagens racistas?
- f) Como reagiu um segundo cliente, que era negro, ao presenciar o discurso racista da mulher dentro da agência bancária?
- g) Quais providências imediatas foram tomadas em relação ao fato? Medidas jurídicas também foram tomadas em relação ao flagrante de racismo?

2º Momento: Durante a leitura

1ª Ação: Realizar a leitura compartilhada do texto, parágrafo a parágrafo, e, durante os intervalos de leitura, tanto o professor como os alunos poderão formular perguntas, esclarecer dúvidas e mesmo resumir ideias. Iniciar, então, com o primeiro parágrafo do texto:

Uma mulher foi presa, nessa quarta-feira (14), em João Pessoa, após constranger e ofender verbalmente um homem negro dentro de uma agência do Banco do Brasil no bairro de Tambaú. Com discurso racista, a mulher acusou o cliente do banco de ser bandido, apenas pela cor da pele dele, e disse ter ódio de negros. A atitude foi registrada em vídeo (PORTAL CORREIO, 2020. p. 1).

Após a leitura desse parágrafo, além de solicitar que os alunos recapitem oralmente as informações que foram encontradas, confirmando o fato que justificou a publicação da notícia, é importante que o professor leve os alunos a perceberem que se trata do lide (ou *lead*), isto é, uma das partes constituintes da estrutura do gênero notícia.

2ª Ação: Verificar, parágrafo a parágrafo, se as expectativas de leitura estão sendo atendidas. No prosseguimento da leitura do do texto, o professor deve zelar para que os objetivos estejam sendo alcançados, como também, se as hipóteses levantadas, no momento prévio à leitura, estão se confirmando.

3ª Ação: Identificar ou confirmar a temática do texto. Para que os alunos consigam identificar o tema que é abordado no texto, o professor poderá fazer o seguinte questionamento:

h) Sobre o que trata o texto? Qual o seu assunto principal?

4ª Ação: Identificar o gênero a partir dos seus elementos constitutivos. Como os alunos já fizeram a leitura do título, como também do lide, já é possível questioná-los acerca do gênero textual. É o momento de fazer as seguintes perguntas:

- i) O que aconteceu?
- j) Com quem aconteceu?
- k) Quando ocorreu o fato?
- l) Onde ocorreu?
- m) Como aconteceu?
- n) Por que ocorreu o fato?

✓ Os alunos poderão anotar as respostas no caderno e responder oralmente cada um dos questionamentos, socializando as informações com todos da turma.

5ª Ação: Construir os sentidos do texto a partir do seu contexto, fazendo inferências e identificando implícitos, zelando, também, para que não se verifiquem erros ou lacunas compreensivas. É importante garantir, ainda, que o vocabulário, expressões, e trechos sejam adequadamente interpretados. Passemos então para leitura do parágrafo seguinte.

“Enquanto a mulher proferia o discurso racista, policiais militares assistiam à cena sem ao menos se aproximar para tentar impedir que os insultos continuassem. No vídeo, que circula em redes sociais, é possível ver quatro policiais parados na porta da agência, enquanto a mulher, na área dos caixas eletrônicos, ofende a todos os negros e grita, em tom de orgulho, que é racista” (PORTAL CORREIO, 2020. p. 1).

Levar os alunos a observarem que se trata do ambiente em que o fato ocorreu.

✓ Chamar a atenção dos alunos para o fato de que os policiais parados observavam o discurso odioso proferido pela senhora.

Antes de passar à leitura do parágrafo seguinte, é oportuno fazer as seguintes perguntas:

o) Como você considera a inação dos policiais diante do flagrante ato de racismo?

p) Você acha que alguma medida proativa deveria ter sido tomada pelas forças de segurança?

Passemos, então, à leitura do parágrafo seguinte.

Pedir para que os alunos façam um breve resumo oral do parágrafo que foi lido, verificando se a compreensão leitora se realizou de maneira satisfatória.

✓ Rer ler o trecho: “Não se aproxime desse negro. Não troque nem uma palavra. Não temos nenhuma palavra a trocar com negro” e “Pode filmar. Sou a maior racista do planeta Terra. Odeio a raça negra. Odeio. Vocês são bandidos, ladrões” (PORTAL CORREIO, 2020. p. 1). A partir das passagens relidas, acionar os conhecimentos prévios (enciclopédicos) e fazer os seguintes questionamentos:

q) Você acha que alguém na agência se incomodou com esse discurso?

r) As mensagens proferidas pela cliente revelam liberdade de opinião ou discurso de ódio?

Assim que os alunos tenham respondido e forem encerradas uma possível discussão sobre o que foi lido, é importante que o professor procure sensibilizar os alunos sobre o quão odioso e intolerante são as passagens contidas nesse parágrafo do texto, haja vista ser de importância fundamental para realização de uma educação em direitos humanos. Também, ainda nessa intenção, entendemos que o professor deve dialogar com os alunos sobre a questão da desigualdade e do preconceito racial, que, infelizmente, ainda é bastante presentes em nossa sociedade.

Depois disso, passar para a leitura do parágrafo seguinte.

A mulher acabou detida por injúria racial e foi liberada para responder em liberdade após pagar fiança de R\$ 350. De acordo com o artigo 140, parágrafo 3º, do Código Penal, o crime de injúria consiste em ofender a honra de alguém valendo-se de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem. A legislação prevê pena de reclusão de um a três anos e multa (PORTAL CORREIO, 2020. p. 1).

✓ Solicitar um breve resumo oral do parágrafo, a fim de verificar se a compreensão leitora se realizou de maneira satisfatória.

✓ Levar os alunos a compreenderem, de maneira objetiva, que nesse parágrafo do texto ocorreu o desfecho do ocorrido, inclusive com a detenção e multa a que a senhora foi submetida por produzir o discurso racista na agência bancária.

✓ Questionar os alunos e levá-los a inferir sobre a penalidade que foi inicialmente aplicada à senhora, pedindo, inclusive, que comentem sobre a previsão legal do crime e sua penalidade.

Passar, então, para a leitura do parágrafo seguinte.

Vítima Relata Situação

O homem atacado pela mulher é o guia de turismo Daniel Lima. À **TV Correio**, ele contou que foi à agência bancária realizar um depósito e se incomodou ao ouvir a mulher reclamar de um encarte do banco que usou como modelo uma pessoa negra. (PORTAL CORREIO, 2020. p. 1).

Solicitar um breve resumo oral do parágrafo, a fim de verificar a compreensão leitora.

✓ Fazer os alunos perceberem que houve uma novidade em relação ao que até agora tinha sido apresentado na notícia. E, nesse sentido, dialogar com ele, procurando evidenciar que um homem, Daniel Lima, se sentiu incomodado com o discurso odioso e racista da senhora e procurou interpelar a mulher sobre o que ela estava dizendo.

✓ Nesse parágrafo também fica evidente o que desencadeou a revolta, injustificada da senhora, que passou a proferir discurso de ódio. E, nesse sentido, seria interessante mais uma vez fazer o questionamento:

s) O que levou a mulher a proferir todo esse discurso racista?

Depois de ouvir as respostas dos alunos, passar a leitura do parágrafo seguinte.

“Ela chamou um funcionário e perguntou por que o Banco do Brasil fez uma propaganda com a raça negra. Eu entendi que ela estava falando do grupo musical, mas depois vi que não, que ela se referia a uma pessoa negra. Aí eu falei: ‘**senhora, não entendi, como foi?**’ e ela começou a me agredir verbalmente. Se dirigiu a mim, apontou e disse: ‘**você é um negro bandido, um negro ladrão, um negro safado**’. O esposo dela tentou acalmar, alegando que ela tem problema psiquiátrico, mas eu não vi nada de problema psiquiátrico. No vídeo, ela fala muito convicta do que fala” (PORTAL CORREIO, 2020. p. 1).

Solicitar um breve resumo oral do parágrafo, a fim de verificar a compreensão leitora.

Aqui cabe uma pergunta interessante para compreensão inicial do parágrafo:

t) Qual ambiguidade aparece no contexto do parágrafo que, ao ser desfeita, configurou-se em ato discursivo de discriminação racial?

✓ Refletir com os alunos sobre cada passagem em que a senhora promoveu discursos odiosos e racistas. Fazer essa reflexão procurando recapitulação os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos valores de dignidade humana e exercício da cidadania.

✓ Salientar o fato de que é bastante comum pessoas flagradas e acusadas de proferir discursos odiosos, racistas e preconceituosos alegarem que são portadoras de problemas psicológicos, o que pode ser verdade.

Depois dessas considerações, passar à leitura do parágrafo final do texto.

“Daniel Lima disse que nunca tinha passado por uma situação tão extrema de preconceito: “É bem difícil, é muito constrangedor mesmo. Só sabe quem passa” (PORTAL CORREIO, 2020. p. 1).

Solicitar que os alunos façam um exercício de empatia, procurando se colocar na posição da vítima de discriminação, fazendo, inclusive, aos alunos, as seguintes perguntas:

u) O homem negro teve a sua dignidade atingida? Comente.

v) Como você se sentiria se fosse vítima de discriminação na frente de várias pessoas, como no fato noticiado?

6ª Ação: Relacionar os conhecimentos apresentados pelo texto com os conhecimentos enciclopédicos dos alunos, procurando avaliar se a compreensão ocorreu de maneira satisfatória.

✓ Conferir se houve erros ou lacunas na compreensão textual, refazendo perguntas e verificando se ocorreram possíveis dúvidas sobre o significado de palavras, frases do parágrafo e de outras partes do texto.

✓ Sugerimos que todo o fato noticiado seja resumidamente comentado, inclusive fazendo menções educativas à luz da Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Federal (1988), que consagram a necessidade de respeito, não discriminação e proteção dos indivíduos em razão, especialmente, de sua raça ou cor da pele.

3º Momento: Depois a leitura

1ª Ação: Fazer a recapitulação dos objetivos e expectativas formuladas antes da efetiva leitura do texto.

✓ Reavaliar se os objetivos de leitura foram alcançados e se as expectativas e hipóteses formuladas antes da leitura do texto se confirmaram.

✓ Destacar os momentos em que ocorrem opiniões (ou discursos) de intolerância.

2ª Ação: Confirmar o gênero textual e identificar com precisão seus elementos constitutivos.

✓ Fazer os alunos identificarem as partes do gênero notícia, ou seja, o título (manchete), o subtítulo, o lide e o corpo do texto.

✓ Solicitar aos alunos que se pronunciem sobre as finalidades do gênero notícia, comentando se o texto lido apresenta relatos e opiniões que contribuem para as finalidades do gênero.

3ª Ação: Confirmar o tema. Para realizar essa estratégia, basta fazer a pergunta:

w) O texto trata de quê?

4ª Ação: Resignificar o texto, através da formulação de perguntas que objetivem uma resposta explícita ou literal, respostas a partir de inferências ou, ainda, respostas sobre uma visão pessoal do leitor (extrapolação ao texto). Sugerimos as seguintes:

x) Qual é a ideia mais importante que o autor do texto apresentou?

y) De acordo com o texto, o homem negro já havia sido vítima de discurso intolerância e racista?

z) Você já presenciou ou sofreu discriminação através de discurso de ódio semelhante ao ocorrido com o atendente da lanchonete?

5ª Ação: Solicitar que os alunos façam um resumo escrito da notícia e que todos possam fazer a leitura para os demais colegas da turma.

✓ O professor deve orientar a elaboração dos resumos e verificar, através da produção textual, se ocorreu compreensão leitora satisfatória.

Após a apresentação do passo a passo sobre como abordar a temática do racismo em sala de aula, acrescentamos, ainda, que sabemos que, na sociedade multiletrada em que os jovens estão inseridos, a prática da leitura está aquém de ter um lugar de destaque. Existem muitos fatores externos que favorecem isso, como o excesso de informações automáticas de muitos meios de comunicação e as diversas possibilidades de entretenimento cultural consideradas mais atraentes, além da própria condição econômica das famílias.

4 Considerações finais

Diante desse cenário, a escola precisa repensar o modo de ensino no que se refere ao processo de aquisição e promoção da leitura.

As práticas de leitura com que comumente nos deparamos se resumem, muitas vezes, aos textos dos livros didáticos, em que, se, por um lado, há uma variedade de gêneros, muitos aparecem fragmentados e são explorados de forma superficial, não costumando atender, minimamente, à expectativa dos(as) alunos(as). O que fazem é, simplesmente, responder atividades e questionários já formulados, em meio aos quais o(a) professor(a) é apenas um corretor das tarefas feitas. Infelizmente, são poucos os docentes que vão além desses instrumentos de avaliação da leitura, auxiliando adequadamente a fruição e o letramento.

Acreditamos que o trabalho com a sequência de atividades proposta neste capítulo permitirá aos nossos alunos e às nossas alunas terem uma formação de cidadãos-leitores, ao possibilitar uma melhor compreensão leitora dos gêneros que circulam em nossa sociedade, como o gênero notícia.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BENEVIDES, M. V. Prefácio. *In*: SCHILLING, F. (org.). **Direitos humanos e educação**: outras palavras, outras práticas. São Paulo: FEUSP/Cortez, 2005. p. 11-17.

BENEVIDES, M. V. Direitos humanos: desafios para o século XXI. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2010.

BITTAR, E. C. B. Educação e Metodologia para os Direitos Humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2010.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:

Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CARVALHO, M. E. G. Direitos Humanos e Educação: a formação docente como um direito. *In*: FLORES, E. C.; FERREIRA, L. F. G.; MELO, V. L. B. (org.). **Educação em direitos humanos & Educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 27 mar. 2023.

PORTAL CORREIO. 'Sou racista. Odeio a raça negra', diz mulher em agência bancária na PB. **Portal Correio da Paraíba**, 11 dez 2020. Notícias. Disponível em: <https://portalcorreio.com.br/sou-racista-odeio-a-raca-negra-diz-mulher-em-agencia-bancaria-na-paraiba/>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RODRIGUES, D. **Os direitos humanos e a educação inclusiva**. Público. Opinião, Portugal. 03 jan. 2014. Disponível em: <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/os-direitos-humanos-e-a-educacao-inclusiva-1618165>. Acesso em: 27 mar. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.

TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy *et al* (org.). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora universitária/UFPB, 2010.


UNESCO. **Plano de ação**: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos–Terceira Fase. Brasília: IBICT/UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232922/PDF/232922por.pdf.multi>. Acesso em: 27 mar. 2023.

A LEITURA DO VIDEOCLÍPE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Kátia de Araújo Luz¹

Shirlei Marly Alves²

1 Introdução

 ensino de língua portuguesa na Educação Básica tem sido criticado em razão, sobretudo, de sua tradicional forma de trabalhar os objetos de conhecimento sem dar a devida consideração às práticas sociais de linguagem de que os alunos e alunas participam. Nesse sentido, especificamente a formação do leitor pela escola não se concretiza de forma adequada, já que esse processo requer ir muito além da leitura como processo de decodificação para o acesso a informações, o qual não favorece um diálogo proveitoso com os textos.

É preciso ainda se ter em conta que as mudanças nas formas de ler e produzir textos têm se intensificado nas últimas décadas, com o avanço e a popularização das tecnologias digitais de informação, que impactaram significativamente nos modos de comunicar e interagir no ciberespaço (KESNKI, 2012; LEVY, 1999). Os usos da linguagem passam então por alterações, tornando-se cada vez mais dinâmicos, multimodais, e assim a compreensão de textos requer um leitor capaz de ler diversas semioses em correlação ou não com o signo verbal, de modo a realizar inferências com base em conhecimentos prévios, atuando como partícipe da relação de interação se estabelece entre autor-texto-leitor.

Em alguns gêneros multissemióticos, a escrita articula-se com outras formas de linguagem, como imagens, cores, sons, movimentos etc., que interagem na construção de sentidos, configurando textos híbridos, multimodais. Para compreendê-los, o leitor deve estabelecer relações entre essas diferentes

1 Mestre em Letras (PROFLETRAS/UESPI). Professora da rede pública estadual do estado do Piauí. E-mail: katiaraajoluz@gmail.com

2 Doutora em Linguística (UFPE). Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) – UESPI. E-mail: shirleimarly@ccm.uespi.br

linguagens, tornando, assim, imprescindível um preparo adequado para lidar de forma proficiente com essa leitura multifacetada.

Nesse contexto, a escola tem papel fundamental para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, a fim de que se tornem capazes de interagir com os textos multimodais. Para isso, é imprescindível adotar estratégias de ensino que despertem o interesse e o engajamento dos alunos, a começar pelo trabalho com os gêneros textuais que circulam diariamente pela realidade dos estudantes, tornando a aprendizagem mais significativa. Vale destacar que o estudo dos novos gêneros ainda é pouco explorado pela escola, possivelmente por muitos professores ainda não terem o domínio das dimensões ensináveis desses textos emergentes no universo digital, embora estejam bastante presentes no cotidiano dos alunos, no espectro de seus interesses, e tratem de temáticas atuais e relevantes³.

Um grande impulso nesse sentido se faz presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a qual cabe ao componente curricular Língua Portuguesa trabalhar com práticas de linguagem contemporâneas, o que envolve não só os gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também as novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir.

Uma das dimensões atinentes ao eixo leitura é a “compreensão dos efeitos de sentido provocado pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos” (BRASIL, 2018, p. 73). No eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC evidencia que a análise de textos semióticos considerará as formas de composição e estilo das diversas linguagens que se completam como as imagens dinâmicas e performances, melodia, timbres, instrumentos, dentre outros (BRASIL, 2018).

Partindo dessas premissas, neste capítulo apresentamos uma atividade de leitura de um videoclipe desenvolvida como intervenção em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na qual foram identificadas as relações desse público com o gênero, bem como as habilidades de leitura que mobilizam para compreendê-lo.⁴ Esse trabalho se insere em uma das etapas da pesquisa que

3 Em relação à seleção de gêneros a serem trabalhados no contexto escolar, não há consensos, visto que se pode partir de diferentes critérios. Nesse sentido, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) privilegia os gêneros multissemióticos digitais.

4 A partir desses dados, elaboramos uma proposta de intervenção que pode ser acessada na plataforma Kahoot. <https://sway.office.com/HYqu9yWzW6azNfWf?ref=Link>

desenvolvemos para a produção do trabalho de conclusão de curso no Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Estadual do Piauí.

2 Leitura e multimodalidade

A concepção adotada na pesquisa é a interacional, em que a construção do sentido se na interação entre leitor e o texto, situados em determinados contextos sócio-históricos. Nessa perspectiva, o leitor é sujeito ativo, partícipe, crítico, lidando com o texto em correlação com o contexto em uma intensa atividade cognitiva em que levanta hipóteses, analisa os elementos textuais, correlaciona-os entre si e com os elementos extratextuais, articula as diversas formas de linguagem, a fim de construir sentidos.

Assumindo o papel de construtor, o leitor é ativo, reflexivo, crítico, aderindo ou a refutando ideias, isto é, “o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa estas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões” (KLEIMAN, 2002, p. 65).

Comungando com as ideias de Kleiman, Vereza (2011, p. 16) afirma que, “sem o leitor, não há sentido algum, não há imanência no texto, que seria um espaço sem alguns tijolos que requereriam o projeto do engenheiro e as mãos do operário para se tornarem construção”. A leitura é, assim, “[...] um ato social entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (KLEIMAN, 2002, p. 10). Essa perspectiva é corroborada por Marcuschi (2008, p. 248): “[...] o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação”.

Vale ressaltar que, nesse processo de interação, há a ativação de uma série de conhecimentos prévios pelo leitor, para a compreensão e construção de sentidos no texto. Conforme Kleiman (2002, p. 13), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento como o conhecimento linguístico, textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. A autora destaca ainda que

a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente. (KLEIMAN, 2002, p. 25).

Tais ocorrências se verificam no contato do leitor com os diversos gêneros, incluindo os que exigem uma leitura que relacione a linguagem escrita com as demais modalidades de linguagem, o que já consta também na concepção de leitura adotada pela BNCC: “[...] dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música) [...]”. (BRASIL, 2018, p. 72). Ressalta-se que, dentre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, duas delas apontam para a necessidade do desenvolvimento de novas habilidades de leitura demandadas pelos textos multimodais.

Os textos multimodais mesclam linguagem verbal e não verbal e, nessa combinação, para construção de sentido, a leitura das variadas linguagens não pode ser feita de forma dissociada, uma vez que não estão apenas justapostas, mas em uma relação de complementariedade, ou seja, não há supremacia de uma linguagem em relação às demais, como aponta Ribeiro (2016, p.115):

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementariedade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolha de modulações da mesma semiose.

Assim, para que ocorra a compreensão, o leitor precisa atentar para todo o conjunto de signos que formam o texto, pois, como explica Ferraz (2007, p. 110),

Outras modalidades linguísticas atuam ao lado da modalidade escrita, imagens passam a compor textos, não mais com valor meramente ilustrativo, mas como argumentos discursivos à parte do texto escrito ou falado, com forte carga semântica e simbólica.

Vieira (2007, p. 10) destaca a variedade de textos multimodais que se apresentam nas produções atuais e ressalta, assim como Ribeiro (2016), que a sua compreensão depende da articulação entre as diversas linguagens que os compõem.

Estão em alta os textos multimodais, responsáveis pelos efeitos dos diferentes modos de representação. Dessa forma, torna-se impossível interpretar os textos com a atenção voltada apenas à língua escrita ou oral, pois, para ser lido, um texto deverá combinar vários modos semióticos. (VIEIRA, 2007, p. 10).

Assim, cabe à escola, no processo de formação do leitor, trabalhar os gêneros textuais multimodais, desde os anos iniciais, para o desenvolvimento de

habilidades necessárias para compreensão de textos dessa natureza, visto que “[...] a emergência de textos multimodais na sociedade contemporânea passou a exigir do leitor um número cada vez maior de operações cognitivas na compreensão do que está sendo lido” (MOZDZENSKI, 2008, p. 82).

3 O gênero videoclipe

Os gêneros têm origem nas práticas de interação social de um determinado grupo e contribuem, significativamente, para a organização da comunicação entre os locutores. Diante da dinamicidade dos modos de comunicação humana, novos gêneros têm surgido, sendo os multimodais e os midiáticos exemplos dessas novas formas de comunicação.

Dentre essa multiplicidade de gêneros, está o videoclipe, definido por Holzbach (2016, p. 19) como um “audiovisual que, de diversas formas, ilustra uma canção”. Janotti Jr. e Alcântara (2018, p. 11), por sua vez, afirmam que mais importante do que definir o videoclipe, é analisar as mediações que nascem das articulações audiovisuais nele presentes, observando as experiências que são crivadas em torno dos eixos discursivos. Nessa perspectiva os autores conceituam o videoclipe como

[...] produto audiovisual com inúmeras camadas que muitas vezes se sobrepõem, e outras que mal parecem fazer parte do mesmo universo, funcionando como uma forma expressiva situada em um contínuo processo de incorporação e excorporação de valores culturais. (JANOTTI JR.; ALCÂNTARA, 2018, p. 13).

Constatamos que poucos são os estudos sobre o videoclipe, talvez por prevalecer uma visão simplista do gênero, apenas como uma forma de entretenimento, como se constata em Holzbach (2016, p. 177), que apresenta duas possíveis justificativas para essa realidade.

No que concerne ao videoclipe, todavia, a discussão sobre gênero é praticamente inexistente. Isso talvez seja consequência principalmente 1) da natureza do videoclipe que é formado da união bastante complexa entre elementos audiovisuais e musicais, os quais, por sua vez, desenvolveram-se a partir de noções de gênero distintas, e 2) da hegemonia da vertente reflexiva que entende os gêneros do ponto de vista textual, preterindo o papel dos contextos sociais na consolidação dos gêneros.

Sobre a afirmação de Holzback (2016) de a literatura acerca do videoclipe ser quase escassa, é possível dizer que, em se tratando do estudo deste gênero como ferramenta didática para o ensino de leitura, essa inexistência é completa, ou em grande medida, reduzida em relação a outros campos de estudo. Quando trabalhado pela escola, o uso do videoclipe tem outras finalidades que não chegam a alcançar o potencial desse gênero para o ensino de leitura.

Esse autor enfatiza a importância de analisar gêneros como o videoclipe considerando tanto a sua estrutura interna como também os aspectos contextuais, ou seja, os aspectos sociais e culturais.

[...] é importante considerar os gêneros audiovisuais e musicais a partir de sua estrutura interna. Todavia, as análises não devem excluir ou inferiorizar os aspectos socioculturais relacionados a eles, já que os gêneros são cíclicos, processuais, historicamente situados e dependem de várias instâncias culturais para se legitimarem os circuitos comunicativos e para fazerem sentido enquanto produtos culturais. Tendo isso em vista, a VMA (Video Music Awards) revela uma parte importante na formação dessa complexa teia que envolve o gênero, no caso do videoclipe. (HOLZBACH, 2016, p. 185).

Assim como os meios de veiculação, a forma de produção dos videoclipes, ao longo dos anos, tem evoluído, ganhando novas configurações, novos propósitos comunicativos. De acordo com Mozdzenski (2012, p. 51), “[...] é possível observar que esse gênero assume determinadas configurações relativamente estáveis que irão variar de acordo com cada artista, diretor do clipe, público-alvo, proposta estética, entre inúmeros outros fatores”.

Em seus estudos sobre videoclipe, Mozdzenski (2013, p. 106) adota a tripartição clássica de videoclipes de performance, narrativos e conceituais, apresentada por Firth (1988), e define como critério categorizador fundamental a saliência das características inerentes à composição, ao estilo, ao conteúdo temático e à sua dinâmica, conforme empregado por Schmid (2007).

Em nossa pesquisa, selecionamos dois videoclipes nacionais e, considerando a tripartição clássica de Mozdzenski (2013) para esse gênero, identificamos que ambos têm foco narrativo. Nosso intento foi explorar uma abordagem do gênero que propicie ao aluno desenvolver uma relação crítica com o texto. Isso requer considerar a relação autor-leitor, destacando-se a necessidade de depreender os propósitos comunicativos do gênero e o modo como o(s) au-

tor(es) mobilizam os componentes típicos para expressar suas visões e posicionamentos sobre a temática que abordam.

4 Atividade de intervenção – habilidades de leitura de videoclipe

Apresentamos a seguir a sequência das atividades desenvolvidas com um dos videoclipes selecionados – *A casa é sua*, de Arnaldo Antunes⁵.

Contatos prévios com o gênero

A fim de identificarmos as experiências dos alunos com o gênero videoclipe, organizamos uma roda de conversa na qual lançamos as seguintes questões, às quais seguem as respostas dos alunos:

- Vocês costumam assistir videoclipes e por que esse gênero lhes desperta interesse?
 - *Sim, o motivo é porque me divirto muito assistindo. (Aluno 01)*
 - *Sim, o ritmo do clipe é contagiante. Gosto de ouvir para descontraír. (Aluno 02)*
 - *Sim, ouvir música. (Aluno 03)*
 - *Sim eu costumo assistir quase todos os dias. Eu gosto de assistir clipes de músicas. (Aluno 04)*
 - *Sim, na maioria das vezes, quando assisto videoclipes costumo observar a coreografia. (Aluno 06)*
 - *Sim, curiosidade, vontade de aprender ver as coisas diferentes. (Aluno 07)*
 - *Sim, porque deixa mais interessante. (Aluno 08)*
 - *Sim. De artista. (Aluno 09)*
 - *Sim, costumo. O material é que é legal. Claro que a maioria das vezes tô assistindo quem eu gosto por exemplo: cantores, youtuberes, shows, etc. (Aluno 10)*
- Como vocês acessam os videoclipes?
 - *Todos informaram assistir a videoclipes pelo celular*
- Quais suas preferências ao assistir a videoclipes?
 - *Músicas internacionais, músicas gospel. (Aluno 01)*
 - *Forró, eletrônico. (Aluno 02)*

⁵ A intervenção pedagógica foi realizada no ano de 2020, em pleno período da pandemia da COVID-19, quando as atividades migraram para os ambientes digitais. Assim, desenvolvemos esse trabalho através do *Google Meet*.

- *Terça de tarde e Tango. (Aluno 03)*
- *Videoclipe de funk e de sertanejo. (Aluno 05)*
- *No momento não vem nenhum a minha memória, mas costumo ver coreografias. (Aluno 06)*
- *Músicas internacionais e mistérios. (Aluno 07)*
- *Aquieta minha alma e Ninguém explica Deus. (Aluno 08)*
- *OLK Pedaco de mim, FI BIN, L7NNON, Dfideliz, Califfa-bonenia. (Aluno 09)*
- *Que elementos dos videoclipes mais chama a atenção de vocês?*
- *As danças, os ritmos, a batida da música. (Aluno 02)*
- *Dança, canção. (Aluno 03)*
- *Dança e a letra. (Aluno 06)*
- *O que mais me atrai são a letra da música e também como são feitos os clipes. (Aluno 01)*
- *A forma de explicação e a forma como é feita. (Aluno 07)*
- *As pessoas que fazem os videoclipes. (Aluno 05)*
- *As imagens e as pessoas. (Aluno 09)*
- *O que mais me atrai são a letra da música e também como são feitos os clipes. (Aluno 01)*
- *A minha preferência são as pegadinhas, a comédia. (Aluno 04)*
- *Algumas passagens. (Aluno 08)*
- *Primeiramente a fala, me atrai tudo em um vídeo. (Aluno 10)*

Os dados emergentes da roda de conversa mostram que videoclipe tem uma boa receptividade, visto que, dos dez alunos participantes, apenas um afirmou não gostar muito. Ficou evidenciado assim que o gênero tem um grande potencial para o ensino de leitura, uma vez que sua natureza desperta o interesse dos alunos e, em consequência, produz engajamento.

No que se refere à forma de acesso aos videoclipes, todos os alunos pesquisados utilizam os meios digitais. Apesar de expresso de formas diferentes, a maioria tem acesso aos videoclipes pelo *Youtube*⁶, utilizando o celular. As preferências apresentadas pelos participantes da pesquisa são de videoclipes musicais de gêneros variados.

Quanto aos aspectos que mais atraem a atenção, os alunos destacaram a música, a coreografia, as personagens, os elementos de produção, a letra da canção, o movimento, a personagem que aparece no vídeo, demonstrando que

⁶ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

as várias linguagens que compõem o videoclipe contribuem para boa receptividade que esse gênero tem entre público adolescente.

Os dados encontrados revelam o grande interesse dos alunos por dinamicidade nas formas de comunicação, assim como pela cultura digital, corroborando as ideias de Almeida Júnior (2015) sobre a familiaridade que os jovens têm com as mídias digitais e sobre o fato de que suas interações estão vinculadas ao entretenimento, sem relação com a vida escolar.

Leitura do videoclipe “A casa é sua”

A atividade se iniciou com a professora pesquisadora informando aos alunos que exibiria o videoclipe “A casa é sua”⁷, de Arnaldo Antunes, a que se seguiria uma leitura⁸.

Figura 1 – Imagem de abertura do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube, 2021.

A primeira questão tratava da temática explorada pela narrativa, apresentando três alternativas de respostas, para os alunos escolherem uma, mais condizente com a temática do texto. Obtiveram-se as seguintes respostas:

- a) *A vida somente ganha sentido quando a presença da pessoa amada compõe o conjunto do lar. (Alunos 04, 06, 07, 08 e 10)*
- b) *Com o decorrer do tempo, vamos perdendo as coisas que conquistamos ao longo da vida. (Alunos 01 e 02)*
- c) *A casa precisa de móveis e utensílios para ser um lar. (Aluno 03 e 05)*

⁷ O videoclipe, cuja duração é de 6'38, pode ser acessado no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Y-xVpQ1KRWw>

⁸ As questões sobre o videoclipe foram enviadas aos alunos através do *Whatsapp*.

Observou-se que cinco alunos demonstraram compreensão da temática abordada no videoclipe, que diz respeito à necessidade manifesta pelo protagonista da narrativa quanto à presença da sua amada, para compor o cenário do seu cotidiano e transformar sua casa em um lar. Os demais alunos não conseguiram identificar o tema, não atentando para as pistas deixadas pelo autor/ produtor do videoclipe.

Outra questão, do tipo discursiva, foi a análise dos versos presentes na música “*Não me falta casa. Só falta ela ser um lar*”, para que identificassem a visão de mundo expressa pelo autor/produtor, obtendo-se as seguintes respostas:

- *Significado de tristeza, que é preciso algo do que o imóvel tipo algo especial. (Aluno 06)*
- *Ele acha que por sempre estar sozinho não identifica ela como um lar. (Aluno 07)*
- *Sim, vai além de um imóvel, pois falta de uma pessoa. (Aluno 10)*
- *Que a casa precisa de móveis e utensílios para ser um lar. (Aluno 01)*
- *Que ele gosta da moradia dele e não lhe falta casa, mas ela é um lar. (Aluno 02)*
- *Recursos materiais e um animal de estimação. (Aluno 03)*
- *Significa que o personagem tem uma outra casa com uma segunda pessoa. (Aluno 04)*
- *Porque ele queria uma casa pra ele, mas a casa dele cada coisa tá sumindo e ele ficou sem nada. (Aluno 05)*
- *Indivíduo ou conjunto de indivíduos para que estejam protegidos dos fenômenos naturais e exteriores. (Aluno 08)*

Somente três alunos identificaram a visão do autor em mostrar que a casa é lugar de acolhida, espaço que vai além da estrutura física, envolvendo sentimentos e relações que dão sentido à vida. O fato de seis alunos pesquisados não identificarem a visão de mundo expressa pelo autor demonstra a fragilidade nas estratégias de leitura, já que, ao acionarem seus conhecimentos prévios, não os relacionaram de forma adequada com letra da música e a animação apresentada no videoclipe. Cabe destacar que o aluno 08 parece ter buscado para sua resposta o sentido denotativo dos termos *casa* e *lar*.

A terceira questão se voltou para o desaparecimento progressivo dos objetos na cena, como se vê na figura 2.

Figura 2- Imagens do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube.

Ao serem questionados sobre o porquê de os objetos irem sumindo no decorrer do videoclipe, os participantes da pesquisa deram as seguintes explicações (quadro 10):

- *Porque falta a pessoa que ele ama na sua vida. (Aluno 04)*
- *Porque é pra mostrar que ele tem tudo mas também não tem nada por falta de uma pessoa, eu acho. (Aluno 10)*
- *Talvez quando falam “a casa é sua” (grifos do participante) é meio como se alguém tirasse aquilo dele. (Aluno 06)*
- *Porque a música fala que a casa não falta nada e no final tudo ficou faltando. (Aluno 01)*
- *Não sei, não entendi muito. (Aluno 02)*
- *Que o videoclipe está acabando. (Aluno 03)*
- *Porque ele pensa em tudo sumindo. (Aluno 05)*
- *Porque mostra que a casa não será mais dele. (Aluno 07)*
- *Porque as coisas vão se acabando. (Aluno 08)*

Apenas dois alunos demonstraram perceber o viés ideológico presente no videoclipe, que é o de desprendimento e abertura para um novo estilo de vida, cujo verdadeiro sentido se completa com a presença da pessoa amada. Nessa perspectiva, o sumiço dos objetos, ao longo do videoclipe, reflete que os bens materiais não têm valor, perdem o sentido quando não se tem o amor.

A leitura dos demais alunos é superficial, não alcançando essa compreensão. Diante dessa realidade é notável a necessidade do multiletramentos, conforme defendido por Rojo (2012), e da adoção de novas práticas e novas ferramentas, por parte da escola, na formação leitora dos alunos, criando condições para que estes desenvolvam habilidades que os possibilitem ler além do que está escrito ou perceptível na superfície dos textos.

Outra questão proposta aos alunos foi a interpretação das figuras de linguagem presentes na letra da música, solicitando que recorressem aos seus conhecimentos para explicar o sentido das expressões: a) “até o teto tá de ponta-cabeça”, b) “e o vento brincar no quintal” e c) “balançando as cores no varal”, procurando entendê-las no contexto do videoclipe.

Figura 3 – Imagens E F do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube.

Seguem as respostas dos alunos:

- a) Que tudo pra ele tava o contrário. b) Que até o vento tava melhor que ele. c) Que tudo fazia sentido lá fora. (Aluno 01)
- b) Que ele não tem nada pra fazer. b) Ele se sente sozinho. c) As roupas no varal. (Aluno 02)
- c) Dizer que está tudo bagunçado. b) Está muito calmo. c) O vento balança as roupas no varal. (Aluno 03)
- d) Eu entendo quando falam isso, é que a pessoa está cheia de problemas.
- e) é como se ele estivesse sozinho, sem ninguém para brincar no quintal.
- f) Entendo que possam ser roupas kkk tem várias cores em roupas. (Aluno 06)
- g) Porque as coisas estão dando errado. b) É como se ele estivesse sozinho sem ninguém pra brincar. c) Balançando as roupas, porque ele sempre estar sozinho. (Aluno 07)

h) Significa que o personagem está triste porque ele está esperando. a) Significa que a casa está mais alegre. c) A casa emocionada com a pessoa da nossa vida. (Aluno 04)

j) Ele pensa que tá tudo de ponta cabeça, mas não tá é só imaginação dele.

j) Pensa que o quintal tá brincando com o vento, mas não está é coisa da cabeça dele.

l) As coisas dele estão tudo voando e seu mundo também. (Aluno 05)

m) Sentido de que as coisas estão estranhas. b) Sentido de que tudo está sem graça. c) Sentido de que as ... (letra ilegível) (Aluno 08)

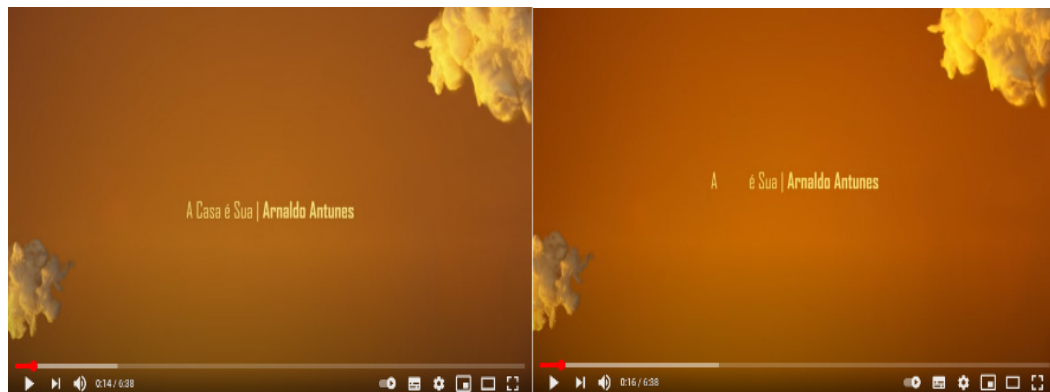
n) *Pelo que entendi até o teto tá de ponta cabeça é que ele não estava aguentando mais. b) O vento brincar no quintal é que o vento está ali a andar. c) Balançando as cores no varal é que está ali para ele acho.* (Aluno 10)

Verificou-se que nenhum dos alunos conseguiu compreender o sentido das três expressões, sendo que cinco deles as compreenderam parcialmente. Ressalta-se que a expressão que foi mais bem compreendida por um número maior de alunos foi “*até o teto tá de ponta cabeça*”, talvez por ser usada comumente no cotidiano deles.

Cabe destacar que, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, a BNCC já aponta como habilidade a ser desenvolvida a identificação dos efeitos de sentido produzidos pelo uso de figuras de linguagem e esse objeto de conhecimento vai sendo explorado por todo Ensino Fundamental. Uma das habilidades apresentadas pela BNCC (BRASIL, 2018) é a *EF67LP38* – “Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.” Todavia, o que os dados da pesquisa mostraram é que, apesar de já estarem cursando o 9º ano, os alunos pesquisados ainda não haviam desenvolvido essa habilidade.

A atividade trouxe também algumas questões que requereriam dos alunos uma atenção especial à linguagem imagética. Uma delas abordava o fato de que, logo no início da apresentação, a palavra CASA desaparece do título, questionando-se qual a o sentido desse recurso no videoclipe.

Figuras 4 – Imagens G e H do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube.

As respostas obtidas foram as seguintes:

- *Pelo que eu entendi, a intenção foi fazer você ver que ele tem a casa, mas ao mesmo tempo não tem nada. (Aluno 10)*
- *O sentido é que ele quer dizer que a casa toda vai desaparecer. (Aluno 01)*
- *A palavra casa some, não entendi muito. (Aluno 02)*
- *Dizer que a casa é de todos. (Aluno 03)*
- *Para apresentar a animação. (Aluno 04)*
- *Agora ele tá sem casa então ele tem procurar outro lar. (Aluno 05)*
- *É como se a casa não fosse dele. Talvez seja isso que ele queira mostrar. (Aluno 06)*
- *Mostrar que ele não ficará com a casa. (Aluno 7)*
- *Para ficar mais interessante. (Aluno 08)*

Apenas um aluno do grupo de pesquisa se aproximou da compreensão do recurso usado, enquanto os demais, mesmo depois de ver o videoclipe até o final, haja vista que o desaparecimento da palavra casa ocorre logo na abertura, não conseguiram compreender esta pista inicial deixada pelo autor.

Outro recurso visual usado pelo autor foi a presença frequente, tanto na letra como nas imagens, de um relógio.

Figura 5 – Imagens I e J do videoclipe “A casa é sua”



Fonte: Youtube.

Ao serem indagados sobre qual a representação desse objeto no contexto geral do videoclipe, os alunos apresentaram as seguintes respostas:

- Representa as horas passando e os objetos sumindo o que significa a espera do personagem. (Aluno 04)
- O tempo passando e a demora da amada. (Aluno 08)
- Tempo, né porque ali ele está numa constante espera. (Aluno 10)
- Representa pra falar o horário para ele, e que nem o teto aguenta mais ele. (Aluno 01)
- Que ele perde muito tempo. (Aluno 02)
- Tempo se passando. (Aluno 03)
- Ele representa um objeto que ele usa as horas, mas quando ele quer desligar ele some. (Aluno 05)
- Que está dando a hora de ir, talvez seja isso. (Aluno 06)
- Que o relógio será a única coisa que vai sobrar a ele. (Aluno 07)

Tais respostas demonstram que ainda precisam desenvolver a habilidade de reconhecer as relações entre as imagens e a letra da música, como afirmam Janotti Júnior e Alcântara (2018), para a construção de sentidos. Verificou-se que somente três dos alunos relacionaram a figura do relógio à espera vivida pelo personagem do videoclipe.

5 Considerações finais

Dentre as constatações feitas durante a atividade de intervenção, verificou-se que a proficiência dos alunos pesquisados em leitura de textos multimodais estava no nível básico, ou seja, eles demonstraram apenas domínio mínimo do que é esperado para a leitura plena, não usando habilidades de leitura que envolvem a compreensão global do texto.

No que se refere ao videoclipe, observaram-se lacunas em relação às habilidades requeridas para leitura desse gênero, visto que os alunos apresentaram muita dificuldade em identificar os significados dos elementos imagéticos de estabelecer relação entre eles, comprometendo assim a leitura proficiente.

Em contraponto, o estudo realizado apresenta as possibilidades do uso desse gênero, apontando seus aspectos didatizáveis para o ensino de leitura de modo a promover aos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, experiências que lhes permitam ir além da posição de expectador, focados unicamente no entretenimento. Tais ações culminam na postura de leitor crítico, aquele que compreende todos os vieses apresentados no cotexto e no contexto e interage com esse texto, participando ativamente da construção de sentidos.

Diante dessa realidade em que, de um lado, se tem um gênero com grande potencial para o ensino de leitura, e de outro, a necessidade de criar condições para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura de modo a se tornarem leitores proficientes de acordo com os níveis compatíveis para a série que estudam, é que se defende a inclusão do videoclipe no rol dos gêneros textuais a serem trabalhados didaticamente nos anos finais do ensino fundamental. Para tanto, a escola deverá, inicialmente, propiciar formações aos professores, de modo a prepará-los para trabalhar este gênero em sala de aula como recurso didático na formação leitura dos seus alunos, fomentando assim a inovação nas práticas pedagógicas.

Referências

ALMEIDA JÚNIOR, Sebastião Gomes de. Adolescentes na cibercultura: registros de uma pesquisa de campo. *In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO*, 6., 2015; *COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO COM TECNOLOGIA APRENDIZAGEM ABERTA E INVERTIDA*, 2., 2015. **Anais Eletrônicos**. Recife: UFPE/NEHTE, 2015. v. 1 p. 1-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 ago. 2019.

FERRAZ, Janaina de Aquino. Multimodalidade e formação identitária: o brasileiro em materiais didáticos de português língua estrangeira (PLE). *In: VIEI-*

RA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da. [et al.]. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

HOLZBACH, Ariane Diniz. **A invenção do videoclipe**: A história por traz da consolidação de um gênero audiovisual. Curitiba: Appris, 2016.

JANOTTI JÚNIOR, Jeder; ALCÂNTARA, João André. **O videoclipe na era pós-televisiva**: questões de gênero e categorias musicais nas obras de Daniel Peixoto e Johnny Hooker. Curitiba: Appris, 2018.

KENSKI, Vani. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

MOZDZENSKY, Leonardo. **Multimodalidade e gênero textual**: analisando criticamente as cartilhas jurídicas. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

MOZDZENSKY, Leonardo. You Tube na sala de aula: a aprendizagem através dos vídeos. *In*: Simpósio Hipertexto E Tecnologias Da Educação: Comunidades E Aprendizagem Em Rede, 2012, Recife. **Anais Eletrônicos**. Recife: UFPE/NEHTE, 2012. v. 1 p. 1-18.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola Editoria, 2016.

VEREZA, Solange Coelho. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. *In*: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B. A.; FRANCO, Claudio de Paiva (org.). **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2011.

VIEIRA, Josenia Antunes. Novas perspectivas para o texto: uma visão multisemiótica. *In*: VIEIRA, Josenia Antunes; ROCHA, Harrison da. [*et al.*]. **Reflexões sobre a língua portuguesa**: uma abordagem multimodal. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

O GÊNERO CANÇÃO RAP E O ENSINO DE LEITURA

Naiara Fernandes Pinheiro¹

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin²

1 Introdução

A leitura é uma das atividades linguageiras de que mais necessita o estudante para o bom desempenho no processo de formação humana e profissional. É através da leitura que o discente amplia seu repertório e, assim sendo, tem melhores condições de agir no mundo. A leitura de um texto literário põe em evidência representações de práticas discursivas sociais sob o olhar de um escritor, às vezes com também dosada de criticidade, como a canção, o rap.

Esse capítulo apresenta resultados de uma pesquisa realizada no contexto do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvida na Universidade Federal do Ceará, no seio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada (GEPLA). Apresentamos uma reflexão teórica e metodológica sobre propostas de atividades de leitura para sala de aula do Ensino Fundamental. Nosso objetivo maior é contribuir para a melhoria da qualidade das aulas de leitura e, mais especificamente, apresentar um protótipo didático com base em atividades de leitura a partir de canções do gênero *rap*.

As atividades propostas têm como referência teórica os estudos genebrinos desenvolvidos sobre a Didática do ensino de língua materna representada pelo quadro teórico Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). O caderno didático é constituído de atividades de leitura que visam a desenvolver as capacidades de linguagem no leitor, considerando as vozes sociais e o contexto de produção.

A opção por trabalhar canções dá continuidade a um projeto de formação do repertório literário do estudante. Iniciamos com músicas de outro estilo nas aulas de Língua Portuguesa, nas turmas de 9º ano do Ensino fundamental, anos finais, de uma escola Municipal de Fortaleza, localizada no bairro Conjun-

1 Mestra em Letras – Profletras -UFC. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. pinheiro.naiara@gmail.com

2 Doutora. Universidade Federal do Ceará/CNPq. eulalia@ufc.br

to Ceará. Posteriormente, ampliamos o universo e passamos a também estudar o gênero musical *rap*, objeto de estudo da pesquisa realizada.

Selecionamos o *rap* por ele ser muito presente no cotidiano do povo brasileiro e por ter sido escolhido pelos estudantes. Ele apresenta um pouco da nossa cultura, faz parte do universo lítero-musical dos alunos. O rap pode despertar um olhar crítico sobre problemas sociais e mostrar valores presentes em nossa sociedade. De acordo com Costa (2010), a canção é considerada um gênero híbrido, pois é o resultado de dois tipos de linguagem: a verbal e a musical. Acreditamos que, como se trata de um gênero musical de apreciação dos alunos e por ele estar presente no cotidiano dos estudantes, haverá uma aceitação maior e, por consequência, facilitará na resolução das atividades de leitura.

A construção deste artigo apresenta, inicialmente, uma introdução, que é seguida de uma reflexão sobre o gênero musical rap e sobre a autoria da música. Na sequência, apresentamos a fundamentação teórica, a metodológica, e as conclusões.

2 Da origem americana à chegada do *rap* à sala de aula no Brasil

Segundo o dicionário Michaelis, *rap* “é gênero de música popular, essencialmente urbana, semelhante a um monólogo ritmado, declamado sobre uma base musical, com alturas aproximadas, geralmente contendo críticas à sociedade”. Ele surgiu nos finais dos anos 70, através do movimento Hip Hop³, em Nova York, no bairro de Bronx. Esse estilo musical foi constituído com o propósito de relatar a vida periférica de alguns jovens negros e de outros jovens excluídos dos bairros mais pobres dos Estados Unidos.

Resultados de estudos desenvolvidos por Guimarães (1999, p. 39) mostram que, na formação discursiva do rap, “(...) o cantor parece estar falando, remete à tradição africanas de relatos orais”. Ele também pode ser considerado como um gênero musical de protesto ou reflexivo que retrata as origens de um povo que sempre foi marginalizado.

O surgimento do *rap*, no Brasil ocorreu depois da sua chegada nos Estados Unidos e deve-se ao pernambucano, domiciliado em São Paulo, Nelson

³ A cultura *Hip Hop* é um estilo de vida. É viver de forma diferente, interessante e produtiva. No Hip Hop tem aquela coisa de união, de um ajuda o outro, de dar uma força. Fazer parte da cultura *Hip Hop* é como fazer parte de uma família mesmo. SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. (2008, p. 13)

Triunfo. Ele teve acesso a esse estilo, após o contato com o *soul* e o *funk*⁴ e formou um grupo de dançarinos. O *rap* estabeleceu-se nas periferias de São Paulo e Rio de Janeiro.

O *rap* ainda é pouco utilizado em sala de aula brasileira devido a sua própria origem. A sua propagação não foi uma tarefa fácil, principalmente aqui no Brasil, pois, muitas vezes, a divulgação feita pela mídia era de forma negativa. De acordo com Guimarães (1999), essa resistência durou um tempo considerável, porque o *rap* era apresentado pela mídia apenas para exaltar seu caráter violento. Mas, segundo essa estudiosa, ele passou a ser entendido como um produto cultural atraente diante de uma indústria que sempre buscava novidades para sobreviver.

Para não se submeter a esse esquema de vendagem, muitos cantores se viram obrigados a divulgar suas músicas em rádios piratas, comunitárias ou em lojas especializadas em música de origem afro-brasileira. Fato é que esse ritmo chega aos estudantes e passa a fazer parte do seu cotidiano.

A turma optou por estudar os textos de Leandro Roque de Oliveira, ou Emicida, um importante cantor e compositor brasileiro. Ele tem tom reflexivo e seu trabalho dialoga com outros artistas e outros gêneros musicais. Nasceu em São Paulo, em Jardim Fontális, uma periferia da zona norte. O também desenhista e produtor musical Leandro ganhou, de seus amigos, o apelido de EMI-CIDA, em 2015, o “assassino de seus concorrentes”, nas batalhas de *freestyle*.

A origem do seu apelido (EMICIDA) decorre da junção de MC + Homicida. Na sequência, o próprio cantor ressignificou seu apelido e apresentou-o ao público como seu nome artístico E.M.I.C.I.D.A (Enquanto Minha Imaginação Compor Insanidades Domino a Arte). Ele é conhecido por suas letras repletas de improvisação, o que permitiu modificação no *rap* nacional. Embora trabalhe com um discurso politizado, o artista diferencia-se dos seus precursores (Racionais MC's) por não utilizar um tom violento.

Utiliza um tom de denúncia aos problemas sociais como: racismo, prostituição e dificuldades de uma geração sem perspectivas. Também é reconhecido por dialogar com diversos artistas, abordar assuntos atuais e mencionar ícones da cultura negra, como Zumbi dos Palmares e Martin Luther King.

⁴ O nome funk vem dos Estados Unidos e denomina um tipo muito específico de música, que descende dos lamentos negros e rurais do blues, do posterior *rhythm'n'blues* (quando o blues chega aos grandes centros e ganha marcação rítmica mais vagarosa) e da evolução do *rhythm'n'blues* que é *soul* (quando o estilo ganha apuro melódico, emprestado da música das igrejas batistas e esmero instrumental. (ESSINGER. 2005, p.10)

Entender o nosso movimento em sala de aula, enquanto professoras e pesquisadoras, quando propusemos aos estudantes dizer seu posicionamento, com relação ao gosto pela música; e compreender que o perfil das músicas desse cantor pode contribuir para a formação integral do humano, também pode contribuir para entender o nosso próprio posicionamento, quanto ao ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

3 Fundamentação metodológica e teórica do caminhar na sala de aula

Constatamos, através das atividades realizadas em sala de aula e dos resultados obtidos em Exames em larga escala, que nossos estudantes apresentavam dificuldades para alcançar um nível mais crítico de leitura. Então, construímos um Caderno de atividade, com foco no tema contemporâneo transversal Pluralidade Cultural, dando espaço ao *rap* na sala de aula. As atividades de leitura são pautadas em posicionamentos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), em particular no contexto de produção e nas vozes. Fundamenta-nos no conceito de texto na perspectiva da escola genebrina para a qual: “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p.72). Alinhadas às novas orientações para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, os textos utilizados são do campo de atuação artístico-literário; o seu contexto de produção define seu formato genérico e as vozes que assumem o dizer.

O ensino de leitura e a BNCC

Ressaltamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por ser um documento normativo que apresenta um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os estudantes, respeitando as várias etapas da Educação básica. Ela apresenta quatro eixos que sustentam o ensino de língua portuguesa (Oralidade, Produção, Análise linguística/ semiótica e Leitura). Este último trata da prática de linguagem e envolve um leitor/ouvinte (professor e/ou alunos) em interação com o autor do texto. Ela envolve essa interação dinâmica e complexa, que depende dos objetivos que o professor tem para a aula de leitura; das condições de leitura do estudante e do seu repertório de leitor, dos saberes te-

óricos e dos encaminhamentos da aula de leitura, do material didático utilizado, das concepções de leitura que se sobressaem, e das condições de trabalho do professor.

Propomos, então, uma aula interacionista de leitura, conforme (LEURQUIN, 2014) que tem base na proposta de análise de gêneros textuais da escola genebrina. Ela possui três etapas bem definidas e cada uma faz sobressair uma concepção de leitura. A primeira etapa é caracterizada pela chegada ao texto, a segunda pela exploração do texto e a terceira pela socialização dos conhecimentos.

Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma teoria enquadrada no quadro epistemológico que pode ser reconhecido nas correntes filosóficas ou nas ciências humanas. Segundo Bronckart (1999, p.21):

essas correntes têm em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

Para o autor, embora alguns comportamentos humanos sejam condicionados a sua genética e pela sua sobrevivência da espécie, essas condutas humanas também revelam capacidades de pensamentos e de consciência que foram sendo construídas com a evolução do ser humano. Portanto, no que diz respeito à historicidade do ser humano, o interacionismo se interessa pelo desenvolvimento da espécie humana dentro da organização social, mesmo sendo através de uma interação semiótica.

Esse quadro teórico está assentado nos estudos de Vygotsky, Saussure e Voloshinnov, em particular, e apresenta um modelo de análise pautado em três níveis (infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Trata-se de uma abordagem de análise descendente, que parte das práticas sociais ao texto, valorizando as condições de produção, em direção à análise dos elementos gramaticais a serviço do gênero textual.

A proposta de análise do ISD compreende três níveis: uma infraestrutura, considerada o plano mais profundo do texto (tipos de discursos e sequências de textos); os mecanismos de textualização (coesão verbal e coesão nominal) nível intermediário, ou coerência temática; e os mecanismos enunciativos

(vozes e modalizações) que contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou enunciativa. Este nível esclarece os posicionamentos enunciativos e traduz as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. As análises partem do contexto de produção.

As vozes podem ser distribuídas em: a voz do autor empírico, as vozes sociais (vozes outras pessoas ou outras instituições exteriores) e as vozes dos personagens (vozes de pessoas ou de instituições relacionadas ao percurso temático). As modalizações, são avaliações realizadas com base nos aspectos dos conteúdos temáticos. Há quatro tipos: modalização lógica, relacionado ao mundo objetivo; a modalização deontica considera valores e opiniões do mundo social; as modalizações apreciativas que vêm do mundo subjetivo ou da voz de julgamento mais subjetivo; e as modalizações pragmáticas relacionadas ao julgamento de um personagem, mas de uma forma intencional: o querer-fazer ou o dever fazer.

A partir desse quadro, as atividades enfatizam as capacidades discursivas e as capacidades de ação, isto é o contexto de produção e os mecanismos enunciativos, com base no gênero *hap*.

O gênero rap nas aulas de leitura

O gênero musical *rap* aponta, em suas canções, uma discussão acerca da discriminação racial, das desigualdades sociais e das situações vividas pelos menos favorecidos. Todo esse debate postula uma inserção desse conteúdo na escola básica. Muitas vezes, como já mencionado, os alunos não se sentem inseridos ou motivados, nas aulas de leitura. Cabe à escola, com a intervenção do professor, proporcionar e desmitificar esse ensino, mudando a sua abordagem pedagógica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento criado pelo Ministério de Educação, em 1998 tem o intuito de propor aos alunos o acesso aos recursos culturais para conquistar a sua cidadania. Ao utilizar as canções do gênero musical *rap* trabalha-se com os temas transversais, proposto pelos documentos. Trabalhar com temas transversais já foi orientado nos PCN (BRASIL, 1998, p.41) para questões sociais relevantes “reafirma-se a necessidade de sua problematização e análise, incorporando-as como temas transversais.” As canções estudadas podem mobilizar os temas: orientação sexual, meio am-

biente, saúde, ética e pluralidade cultural, por se tratar de temas significativos dentro da sociedade.

4 Aspectos metodológicos da pesquisa: da constatação dos dados à preparação do caderno de atividades

A pesquisa realizada possui o método hipotético-dedutivo apresentado em Marconi e Lakatos (1992). O nosso objetivo principal foi apresentar uma proposta para aulas de leitura, tendo em vista os resultados baixo em compreensão leitora apresentados pelos estudantes. Utilizamos o gênero musical de apreciação dos alunos, o *rap*, pretendendo desenvolver as habilidades críticas leitoras.

Ela possui três movimentos: levantamento dos dados sobre leitura; posicionamentos teóricos e metodológicos, a partir do que já sabemos dos estudantes; e preparação da intervenção (a construção do Caderno de atividades).

As atividades seguem o que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Abordam as habilidades de ensino relacionando o texto com sua condição de produção, ou seja, o texto não é utilizado como um pretexto para ensinar gramática normativa, mas sim considerando o contexto sócio-histórico em que o aluno está inserido. Elas partem de músicas do rapper Emicida que proporciona uma reflexão crítica/social.

O caderno de atividade: uma proposta para a aula de leitura

O caderno de atividade ou protótipo de ensino é um produto integrado da dissertação de mestrado intitulada “O ensino de leitura e o gênero canção *rap* na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo”. Ele está direcionado aos alunos dos 9º anos do ensino fundamental e está dividido em 8 passos: *A origem do rap; A origem do rap no Brasil; Uma voz que ecoa; O músico Emicida, Ismália; O estudo do texto; Alphonsus de Guimaranes e Preconceito racial.*

Vale ressaltar que além do *rap*, outros textos estão presentes nesse protótipo, como indicações de filmes que abordam o contexto periférico e as lutas do povo negro. Além dos filmes, temos *podcast*, apresentando falas e análises sobre algumas canções presentes no material. Esse gênero textual pode ser utilizado como uma proposta de atividade oral. Também trouxemos como sugestão de atividade o gênero entrevista em vídeo, embora revele o mesmo propósito do *podcast*, apresenta um elemento a mais a fim de motivar a criati-

vidade dos alunos para um futuro trabalho contendo edição de vídeo (no caso da produção oral).

Atividade de leitura

A atividade de leitura escolhida para ser apresentada nesse artigo é intitulada como *Passo 3 – Uma voz que ecoa (Antes da leitura)* apresenta o primeiro gênero canção *rap* com o trabalho de predição da música AmarElo de Emicida. Ver figura 1

Figura 1 – Passo 3 – Rap: uma voz que ecoa

PASSO 3 – RAP: UMA VOZ QUE ECOA

ANTES DA LEITURA

Para aprofundarmos a nossa discussão sobre *rap*, leia os dois questionamentos a seguir e escreva uma palavra (no link disponibilizado) sobre a expressão AmarElo. Ela te lembra o quê?

LINK: [HTTPS://WWW.MENTI.COM/NQUDUVXUD8](https://www.menti.com/nquduvxud8)






Agora que já falamos um pouco sobre a expressão AmarElo, que tal conversar com seu colega sobre esses dois questionamentos?

- **Você costuma ouvir música?**
- **Que estilo prefere e por quê?**

Fonte: Pinheiro, 2023.

Para essa atividade, o professor deve levar os alunos para a sala de informática ou pedir para que utilizem o celular, em sala, para terem acesso ao *link* de uma página chamada Mentimeter (um aplicativo sueco que disponibiliza apresentações interativas); ou, ainda, poderá realizar esse momento de predição com uma palavra ou frase, seja no slide, no papel impresso ou utilizando outra plataforma digital. Esse momento é imprescindível, pois considera os conhecimentos já adquiridos pelo estudante, auxiliando no reconhecimento do conteúdo temático do texto estudado.

Em seguida, a letra da música AmarElo será disponibilizada para turma na qual devem se dividir em grupos para a realização das questões sobre leitura. Nesse segundo momento, após o primeiro contato com a canção, propomos aos alunos alguns questionamentos sobre o conhecimento da música, do cantor e do estilo musical do estudante. Com isso, abordamos algumas habilidades da BNCC que propõem ao aluno o contato com os valores sociais, culturais e humanos, promovendo formas diversas de ver o mundo, pois através de textos literários os estudantes conseguirão sair da sua zona de conforto e ampliar seu campo de visão.

ATIVIDADE 2 - SOBRE LEITURA

1. REÚNA-SE COM MAIS DOIS COLEGAS PARA CONVERSAR SOBRE A MÚSICA AMARELO.

- a) Você já tinha ouvido a música “Amarelo”?**
- b) Quais cantores da música você já conhecia?**
- c) Você já tinha ouvido falar em EMICIDA? Se sim, quais músicas você já ouviu?**
- d) Qual estilo musical você costuma ouvir nas horas vagas?**
- e) O que chama a sua atenção nesse tipo de música?**

Fonte: Pinheiro, 2023.

Após o contato com a letra da música e os questionamentos discutidos em grupo, lembramos a importância do acesso ao clipe da música, por isso, no material, o estudante terá acesso ao link do vídeo. Mas, o professor pode direcionar essa aula ou no laboratório de informática ou na sala de aula, utilizando o data show. Esse momento é denominado de “Momento de apreciação”. Após o contato dos alunos com o vídeo, dispomos de algumas questões que deverão ser resolvidas em grupo. Esse momento é intitulado como Atividade 3 e é composta por uma questão com 5 itens sobre a música e sobre seus conhecimentos de mundo, para solucionar as questões propostas, conforme imagem 3.

Figura 3 – Atividade sobre leitura

FAZDO D – NAZ- UMA VUZ QUE EGUA
ANTES DA LEITURA

Para aprofundarmos a nossa discussão sobre *rap*, leia os dois questionamentos a seguir e escreva uma palavra (no link disponibilizado) sobre a expressão AmarElo. Ela te lembra o quê?

LINK: [HTTPS://WWW.MENTI.COM/NQUDUVXD8](https://www.menti.com/nquduvxd8)



A screenshot of a Mentimeter poll interface. The poll title is "AmarElo te faz lembrar o quê?". There are two input fields, each with a "25" character limit indicator. The background of the poll features a yellow grid and a stylized image of a person's face with the text "AmarElo" overlaid.

d) Nos versos abaixo, Emicida apresenta uma realidade presente nas favelas, qual seria essa realidade?

**"Eu sonho mais alto que drones
Combustível do meu tipo? A fome
Pra arregaçar como um ciclone (entendeu?)
Pra que amanhã não seja só um ontem com um novo nome"**

e) Quando o rapper escreve os seguintes versos: "O abutre ronda, ansioso pela queda (sem sorte). [...] "ele relata sua opinião sobre quem deseja sua queda. O que você consegue compreender sobre essa informação?

Fonte: Pinheiro, 2023

Há questões que possibilitam, ao leitor, fazer uma reflexão sobre seu conhecimento de mundo, com relação aos problemas sociais presentes na periferia brasileira. Elas os levam a reconhecerem valores sociais que o cercam, possibilitando-lhes identificarem culturas, identidades presentes no contexto social em que eles estão inseridos.

Trata-se de uma proposta de ensino, com base nos textos literários, a partir da Linguística Aplicada. Portanto, o Caderno de atividades visa a apresentar um circuito de atividades de textos orais, especificamente com o foco no gênero canção *rap*, e tem como objetivo trabalhar com o ensino de leitura em sala de aula do ensino fundamental anos finais, visando a direcionar os alunos nas aulas de leitura. Sendo assim, as atividades propostas não focam no estudo da frase isoladamente, mas consideram todo o contexto social. Por isso, as atividades terão como foco a participação efetiva dos estudantes. Além de serem mais atrativas, elas devem incitar também o debate e assegurar a construção do senso crítico de cada educando.

5 Considerações finais

Embora o ensino de leitura seja ainda um assunto recorrente, no âmbito escolar, ainda acontece de forma enfadonha, através de aulas expositivas ou mecanicistas. Com base no que foi apresentado, podemos constatar que a escolha de trabalhar com o *rap*, ao elaborar o material didático, foi pertinente e além de tudo primordial para o desenvolvimento da criticidade em sala de aula.

Por se tratar de um gênero que está muito presente no cotidiano do povo brasileiro e por apresentar um pouco da nossa cultura, a sua utilização desperta um novo olhar para uma reflexão sobre os problemas sociais e os valores presentes, nas canções, que estão presentes em nossa sociedade

Influenciadas pelas orientações da BNCC e também pela experiência vivenciada durante a pandemia da Covid-19, investimos no uso de textos oriundos da interação virtual, sobretudo nas atividades complementares. o ISD deu-nos as lupas para análises das vozes sociais, do contexto de produção e permitiu entender as capacidades de linguagem mobilizadas.

Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para os professores e os estudantes. Estes podem ter acesso a atividades que podem ampliar seu reper-

tório linguístico e cultural e aqueles podem entender material didático como uma atividade complementar para a sua sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quartos ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRONCKART, Jean- Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COSTA, Nelson Barros da. **As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária**. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (org.). **Gêneros textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

COUTINHO, Adriana de Araújo **Leitura do mundo no rap: uma análise bakhtiniana de práticas leitoras no ensino fundamental**. 2015. 180f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras–Profletras/NAT)–Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20831>. Acesso em: 21 jul. 2021.

EMICIDA. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa551243/emicida>. Acesso em: 30 de agosto de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. **Rap: Transpondo as Fronteiras da Periferia**. In: ANDRADE, E.N (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Summus, 1999.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga **O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira**. *Eutomia*, v. 1, n. 14, p. 167-186, 2014.

LOPES, Claudiana Martins de Souza. **O ensino de leitura do gênero cordel na perspectiva interacionista sociodiscursiva.** 2019. 194f.–Dissertação (mestrado)–Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/40881>. Acesso 21 jul. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 4. Ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MICHAELIS. In: DICIO, **Dicionário online de português.** 2021 Editora Melhoramentos Ltda. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=rap>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BILHETE, CARTA PESSOAL E CARTA ABERTA: UMA EXPERIÊNCIA ESCRITORA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AULAS REMOTAS

Maria do Socorro de Araújo Sousa e Silva¹

João Wandemberg Gonçalves Maciel²

1 Introdução

Enquanto aluna do Mestrado Profissional em Letras–PROFLETRAS, desenvolvemos um estudo voltado para a melhoria da escrita dos alunos do 8º ano da Educação de Jovens e Adultos–EJA, do II segmento de uma escola do município de Rio Tinto, PB, utilizando os gêneros discursivos/textuais³, com o intuito de desencadear neles a habilidade de produção textual frente aos atos do cotidiano.

Sendo assim, auxiliamos o alunado de forma orientada, para que pudesse fazer uso da produção escrita de maneira prazerosa, a fim de que desenvolvesse sua aptidão escritora e ficasse contente por fazê-la. Desse modo, através do presente estudo, incentivamos a escrita dos alunos, para que pudessem escrever e utilizar essa prática quando do exercício dos atos cotidianos de forma crítica e consciente.

Partindo de tal contexto, este estudo teve como objetos de produção escrita o Bilhete e a Carta Pessoal, que são aprendizados que dão subsídios para outras escritas, e a Carta Aberta, que é um gênero discursivo/textual que abarca questões coletivas. Do ponto de vista da proposta de sequência didática realizada e da análise dos dados, apresentamos aqui um recorte acerca do gênero Carta Aberta.

Esclarecemos que o referido estudo nasceu da necessidade de fazer com que os alunos tivessem maior interesse pelas aulas de Língua Portuguesa, visto que, por serem estudantes da modalidade de ensino EJA, têm dificuldades de

1 Mestra em Letras " Língua Portuguesa" Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: cvm.08@hotmail.com

2 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UFPB. Docente do Profletras e do MPLE/ UFPB. E-mail: jwgm@academico.ufpb.br

ler e de escrever de forma adequada. Infelizmente, esses discentes não tiveram como frequentar a escola no período apropriado, seja porque abandonaram o para trabalhar, para cuidar dos filhos, ou até mesmo por falta de interesse ou por outras razões verificadas no histórico dessa modalidade de ensino. Mais tarde, outras circunstâncias os trouxeram à escola, dentre estas, eles relatam a tentativa de recuperar o que perderam quando estiveram fora da sala de aula e, inclusive, têm conhecimento de que a EJA, hoje, já não significa apenas um meio de alfabetização, mas uma oportunidade para concluir a Educação Básica e alcançar sonhos antes esquecidos.

2 A importância do conhecimento da escrita para práticas de atos cotidianos

Neste artigo, fundamentamos nosso estudo em teóricos como Bakhtin (2011), Marcuschi(2007 e 2016), Moran (2012), entre outros, e ainda utilizamos a proposta da sequência didática preconizada por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2011).

Considerando que a escola adota a concepção sociointeracionista da linguagem, por reconhecer a língua como fenômeno social, concordamos com Dolz e Schneuwly (2011), quando afirmam que o trabalho escolar se faz sobre os gêneros, quer queira ou não, porque eles constituem o instrumento que faz a intermediação de toda a estratégia de ensino no que se refere à análise da produção, da compreensão e da interpretação de textos orais e escritos.

Esses mesmos autores enfatizam que a comunicação oral ou escrita deve ser ensinada sistematicamente, e sugerem que esse ensino se dê por meio da estratégia chamada sequência didática, ou seja:

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dá a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (DOLZ; NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 43, grifos dos autores).

Diante de tal contexto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 96), atestam que “As sequências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimen-

tos e de práticas”, fazendo ver que elas consistem em uma organização progressiva do ensino e das aprendizagens em um determinado período de tempo para cada gênero discursivo/textual estudado.

Podemos perguntar, então, o que são gêneros discursivos/textuais? Para responder essa pergunta, Bakhtin (2011) sustenta que gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, que compreendem um dinamismo em relação às formas de materialização da língua, afirmando que:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreendem-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados* (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifos do autor).

Bakhtin (2011, p. 268) ainda enfatiza que “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, nesse sentido, o enunciado passa a ser um elo na cadeia da comunicação.

Marcuschi (2016), por sua vez, assevera que:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas (MARCUSCHI, 2016, p. 155).

Sendo assim, os usuários de uma língua moldam suas falas de acordo com as formas dos gêneros e os reconhecem nos usos sociais. Desse modo, todo gênero se realiza em textos, que constituem importante subsídio para que o sujeito possa compreender melhor o funcionamento da língua, e a partir da

execução das aulas abordando os gêneros discursivos/textuais, estará o professor contribuindo efetivamente com o desenvolvimento das capacidades linguísticas e sociodiscursivas de seus alunos.

Soares (2002) traz à baila a questão do letramento, mostrando que vários autores consideram que letramento são as práticas de leitura e de escrita, inclusive citando Kleiman (1995, p. 19), ao dizer que: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”, tendo assim o letramento um caráter social.

Dessa maneira, Soares (2002) destaca que vivemos em uma sociedade na qual foram introduzidas práticas sociais de leitura e de escrita advindas das tecnologias eletrônicas de comunicação, como o computador, a web, e a internet. Tem-se, portanto, um tempo oportuno para que se possa captar o momento privilegiado dessas mesmas práticas no contexto digital, uma vez que esse tipo de aprendizado leva a um estado diferenciado daquele que conduz o letramento na cultura do papel. Com isso, seria possível flagrar um novo letramento que está ocorrendo na cibercultura, com o texto na tela, para confrontá-lo com o texto no papel, onde o espaço da escrita é o papel, o códice, no qual escrevemos de forma linear, enquanto que o daquele é a tela do computador.

De acordo com Lévy (1999, p. 56), a tela do computador disponibiliza “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor”, porque o texto, quando escrito na tela, como atesta Soares (2002), traz mudanças significantes nas formas de interação entre o escritor e o leitor, entre o escritor e o texto, entre o leitor e o texto e até entre o ser humano e o conhecimento.

Diante do que expomos, trabalhamos com os alunos a escrita linear, ao tempo em que utilizamos os recursos tecnológicos contemporâneos, uma vez que escreveram suas atividades no papel e, em seguida, as postaram no *Whatsapp*, para podermos interagir com eles e darmos o *feedback* necessário, e assim utilizaram um espaço na cibercultura, tornando mais abrangente o resultado da investigação interventiva aplicada ao estudo.

3 Caminho metodológico

Destacamos que fizemos uma pesquisa de campo qualitativa, de caráter interventivo, com os sujeitos investigados, bem como fizemos as análises dos dados coletados – observação e a sequência didática – a partir dos teóricos mencionados anteriormente. A partir daí, foi planejado o projeto de intervenção e sua aplicação, que culminaram com as sondagens iniciais e finais e com as atividades realizadas pelos alunos, as quais ocorreram através do aplicativo *Google Meet*, uma vez que esse tipo de estudo considera que há uma relação dinâmica entre o sujeito, o objeto de estudo, e o seu mundo real.

Prodanov; Freitas (2013) afirmam que pesquisa de campo:

É aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos ou fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Portanto, em uma pesquisa de campo, como corrobora Severino (2007, p.123), “o objeto/fonte é observado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem interrupção e manuseio por parte do pesquisador”, e, desse modo, escapa às nossas mãos, uma vez que fazer ciência é uma busca contínua de compreensão da realidade.

4 Plano de ação

Lançando mão dos instrumentos que utilizamos, ou seja, da observação e da sequência didática, realizamos 10 (dez) aulas remotas, nas quais desenvolvermos as atividades em três etapas:

Na primeira etapa, utilizamos 03 (três) aulas para abordar o assunto gêneros discursivos/textuais, e, nessas aulas, exemplificamos com alguns deles, tais como o bilhete e a carta aberta. Nessa oportunidade, os alunos escreveram um Bilhete e uma Carta Pessoal como atividade para casa, para, em seguida, mandarem para o nosso grupo do *WhatsApp*.

Na etapa seguinte, utilizando 03 (três) aulas, os alunos foram orientados a produzirem a primeira escrita do gênero discursivo/textual Carta Aber-

ta, cujo tema foi escolhido em um fórum de debates on-line, tendo em vista o período de aulas remotas por conta da pandemia da COVID-19. Constituíam opção de temas: acúmulo de lixo em local inadequado, falta de água, falta de saneamento básico, falta de laboratório de informática na escola etc..

Na terceira e última etapa, após termos realizado a análise da produção inicial dos alunos, utilizamos 02 (duas) aulas para orientá-los sobre o processo de reescrita e, em seguida, eles puderam realizar a produção final do gênero Carta Aberta. Finalizado o processo de escrita, foi feita a divulgação da carta através de aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook*, de acordo com a disponibilidade dos alunos. Ainda nessa etapa, os alunos puderam concluir a produção dos bilhetes e da carta pessoal em 02 (duas) aulas.

Desse modo, o estudo que realizamos pôde desenvolver o gosto pela escrita, além de estimular nos alunos do 8º ano da EJA, do II Segmento, de uma escola do município de Rio Tinto, PB, a reflexão e a discussão dos processos de ensino e de aprendizagem dos gêneros discursivos/textuais trabalhados, uma vez que a escrita se obtém com a prática e só se aprende escrever, escrevendo, de forma direcionada, e neste caso, a sequência didática foi um meio propício para esse fim.

5 Aplicação das sequências de intervenção para as produções iniciais e finais dos alunos

Utilizando os meios virtuais de comunicação, através do *WhatsApp*, aplicativo digital mais acessível para os alunos que permaneceram fazendo parte do estudo, iniciamos nossas aulas remotas, que culminaram posteriormente com a aplicação da sequência didática preconizada por Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2011), utilizando também o *Google Meet*.

Essa sequência didática teve por finalidade levar os alunos a desenvolverem sua competência escrita para produzir os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta. Em relação a esta última, especificamente, a ideia era que, após a escrita da versão inicial e das sequências dos módulos, eles chegassem à escrita das produções finais. Após a realização das produções iniciais do gênero carta aberta, verificamos que os discentes apresentaram dificuldades em relação ao conteúdo temático, ao estilo e à estrutura composicional. Então dividimos a revisão dos conteúdos em módulos, de acordo com as

necessidades, culminando com a produção das versões finais da carta aberta. Demonstração dos resultados alcançados

Tomamos, pois, como parâmetro, as atividades do aluno II – Carta Aberta, Quadros 1 e 2, nas versões inicial e final, conforme demonstramos a seguir.

Quadro 01–Versão inicial do aluno II

01	Carta Aberta A Prefeitura municipal de Rio Tinto
02	Venho manifestar minha profunda indignação com o aumento de casos de coronavirus em Nosso município.
03	A pandemia teve início em março e só agora No início de dezembro foi disponibilizado teste rápido para toda população.
04	Agora falam em fechar tudo
05	Novamente mais No período eleitoral
06	Não existia o virus.
07	Como cidadão filho dessa terra deixo aqui meu desabafo.
08	Rio Tinto 17 de Dezembro de 2020
09	Aluno II

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

No título da Carta Aberta do Aluno II, constante do Quadro 01, vemos que consta “A” maiúsculo e sem crase, quando deveria ter sido escrito com letra minúscula e com crase (linha 01).

Por outro lado, o aluno escreveu “rio tinto” (linha 02) com letras iniciais minúsculas, quando deveria ter escrito com as iniciais maiúsculas, por se tratar de um substantivo topônimo, além de escrever a palavra aumento com “l” (linha 05), demonstrando dificuldades quanto ao emprego da ortografia adequada.

Notamos também nessa ilustração, que há a ausência de acento agudo nas grafias das palavras “virus” (linhas 06 e 13), “so” (linha 08)” e “rapido” (linha 09), bem como escreveu “mais” (intensidade–linha 12) ao invés da conjunção **mas** e separou erroneamente a sílaba da palavra indignação (linhas 04 e 05), não colocou vírgula após o nome do local (linha 16), usou inicial maiúscula “agora **No** início” (linha 08)e omitiu a virgula após o advérbio temporal agora, o fato se repete em “**Novamente** mais **No** período eleitoral” (linha 12), com o uso de inicial maiúscula em **Novamente** e **No**, bem como a omissão da vírgula após o termo novamente e a escrita do mês de dezembro com inicial maiúscula “de Dezembro” linha 16, diante de tal contexto, constata-se a necessidade de reforço quanto à acentuação gráfica, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas,

à separação silábica etc., cabendo no entanto um reforço quanto ao aspecto, que viabiliza a parte formal da língua. No tocante à estrutura composicional do gênero, o aluno II usou as características adequadas referentes à Carta Aberta, que é composta de título (linhas 01 e 02), corpo, dividido em parágrafos (linhas 04 a 15), nos quais utiliza argumentos, tais como “e só agora” (linha 08); “agora falam...” (linha 11); “mais...” (linha 12).

Quadro 02–Versão final do aluno II

Linha	Transcrição
01	Carta aberta á prefeitura municipal de Rio Tinto
02	Venho manifestar minha profunda indignação com o aumento dos casos de coronavirus em nosso município.
03	A pandemia teve início em março e só agora, no início de dezembro foram disponibilizados testes rápidos para toda a população.
04	Agora falam em fechar tudo Novamente, mas
05	No período eleitoral faziam de conta que não existia o virus.
06	Como cidadão, filho dessa terra, deixo aqui o meu desabafo.
15	Rio tinto, 18 de dezembro de 2020
16	Aluno II

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Na escrita final da Carta Aberta desse Aluno II, observamos que ele obedeceu às regras da caracterização desse gênero discursivo/textual, sob o ponto de vista da estrutura composicional, visto que as características do gênero estão presentes no texto, tais como título (linhas 01 e 02), corpo, dividido em quatro parágrafos (linhas 03 a 14), local e data (linha 15) e assinatura (linha 16). Em relação ao conteúdo temático, desenvolveu o assunto de forma adequada, tratando de uma questão social (linhas 03 a 05) e dando o seu ponto de vista (linhas 06 a 14).

Nascimento (2015) sustenta que:

A língua, de acordo com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), fornece-nos diferentes palavras, estruturas e frases para que as utilizemos e que funcionam diferentemente, do ponto de vista argumentativo. Os estudos da Semântica Argumentativa descrevem essas estratégias, entre as quais se encontram os operadores argumentativos – palavras como *pouco, um pouco, até, mas, logo, inclusive* etc. que apontam a direção ou a forma argumentativa dos enunciados em que aparecem (NASCIMENTO, 2015, p. 162, grifos do autor).

Na perspectiva do estilo abordado pelo autor acima referido e o apontado pelo Aluno II, na reescrita da sua Carta Aberta, conforme observamos no Quadro 02, esse mostrou que utilizou operadores, tais como: “só agora” (linhas 06 e 07); “agora” (linha 10) e “mas” (linha 10), que deram a sequência ao seu texto, fazendo que o seu ponto de vista fosse mostrado e a sua tese fosse defendida.

Sendo assim, o Aluno II utilizou adequadamente esse gênero discursivo/textual, e apreendeu a função social do mesmo, para utilizá-lo no dia a dia.

Diferentemente da sua versão inicial, o Aluno II fez a segunda escrita da sua Carta Aberta, Quadro 02, de forma adequada, uma vez que desta feita, como observamos, apresentou todas as características desse gênero discursivo/textual. Em relação às normas da língua, continuaram os desvios.

Sendo assim, consideramos um desenvolvimento significativo no tocante ao aprendizado quanto ao estilo do gênero discursivo/textual proposto para o estudo.

6 Considerações finais

Como sabemos, a modalidade de ensino EJA atravessa muitas dificuldades, e entre elas, a desmotivação, seguida pela falta de interesse e de perspectiva, visto que os alunos já chegam à escola aparentemente cansados, por terem trabalhado o dia inteiro.

Essas são marcas das vivências experimentadas na EJA ao longo dos anos que nos fizeram refletir no sentido de buscar uma forma de amenizar as dificuldades encontradas e de trazer soluções para o enfrentamento das mesmas, com foco no aprendizado do aluno.

Diante desse fato, tivemos muitas dificuldades para realizar o nosso estudo e aplicarmos a sequência didática. Dentre elas, a falta de habilidade para o enfrentamento das aulas remotas foi marcante, uma vez que essas, necessariamente precisam de internet para serem realizadas, bem como de conhecimentos, técnicos tanto por parte do professor quanto do aluno, para usar os aplicativos virtuais, e como a maioria da turma não pôde acompanhar essa nova realidade, muitos não conseguiram concluir o ano letivo.

As aulas remotas, todavia, fizeram com que os alunos desenvolvessem um melhor aprendizado, uma vez que vivenciaram novas experiências de escrita, através dos meios virtuais, sendo esse, na nossa opinião, o lado bom da

pandemia, porque de certa forma favoreceu a realização das nossas aulas virtuais.

Nesse sentido, o presente estudo teve como finalidade o ensino da escrita dos gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta, no intuito de fazer com que os alunos da EJA, colaboradores do estudo, apreendessem esses gêneros discursivos/textuais, para os utilizarem na prática, no dia a dia.

A intenção, aqui, foi levar o aluno a lidar com os gêneros discursivos/textuais, do mais simples ao de maior complexidade, diante da modalidade de ensino da EJA, tendo em vista que, mesmo o mais simples, como o Bilhete, pode ser considerado difícil para quem não tem o hábito da leitura e, conseqüentemente, o da escrita.

Sendo assim, consideramos que nossos objetivos foram alcançados, uma vez que os alunos chegaram a redigir o Bilhete, a Carta Pessoal e a Carta Aberta de forma adequada, passando assim a conhecer esses gêneros discursivos/textuais, para os utilizarem sempre que precisarem.

Percebemos, ao fim do estudo, que apesar das dificuldades enfrentadas, no sentido de fazer com que os alunos realizassem as atividades nesse tempo de educação remota, pelos diversos motivos já alegados, vimos que é possível contribuir para que desenvolvam a prática escritora e avaliamos que as atividades interventivas melhoraram a escrita dos alunos.

Essa intervenção contribuiu significativamente para o desenvolvimento do estudo, pois os participantes escreveram os gêneros discursivos/textuais Bilhete, Carta Pessoal e Carta Aberta de forma satisfatória, tendo em vista o grau de apreensão de conhecimento dos alunos da modalidade de ensino EJA.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do Discurso. *In: Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: Introdução à tradução do russo.* Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle e SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. *In: DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. e

org. Roxane Rojo de Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 3. ed., 2011. (Tradução de Eduardo Guimarães).

KLEIMAN, Angela B. **Abordagem da leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 1995, vol. 7, n. 14.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 9. reimp. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed, Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. O ensino da Argumentação na leitura, na produção textual e na análise linguística: reflexões teórico-propositivas. *In*: **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 17, n. 1/2, 2015.

MORAN, José Manuel. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadoras. *In*: MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed., Campinas: Papirus, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rever. e atual, 5. reimp. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educ. Soc. em Destaque**, v. 23, n. 84, dez. Campinas, 2002.

OFICINAS SOCIOLINGUÍSTICAS: TRABALHANDO A HETEROGENEIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Cleber Tourinho de Santana ¹

Roseane Batista Feitosa Nicolau ²

1 Introdução

A língua portuguesa, no Brasil, apresenta um considerável grau de variação, não somente pela extensão territorial do país, mas também pela intensa desigualdade social existente, o que acarreta, conforme Lucchesi (2001), um distanciamento linguístico entre os falantes das variedades populares e os falantes da variedade dita culta.

Sensível a essa realidade, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), propõe que os estudantes reflitam sobre os fenômenos da variação e da mudança linguística em todos os seus níveis de análise, indicando que o valor social dessas variedades linguísticas seja objeto de consideração em sala de aula quanto ao valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, deslindando-se os preconceitos sociais envolvidos nisso, tematizando-os na educação.

Contudo, percebe-se que, em muitas das salas de aula do Brasil, nem sempre se dá a devida relevância a essa análise e à ênfase na elaboração, pelo próprio aluno, de hipóteses baseadas em pesquisas que venham a levá-lo à reflexão sobre as variedades do português. De fato, constata-se, por exemplo, quando se trata da análise linguística e, em especial, do desenvolvimento da competência comunicativa, que o foco das práticas de linguagem está apenas na busca pelo domínio da norma padrão e na adequação vocabular e discursiva às situações de fala e de escrita – embora algumas poucas vezes se reconheça

1 Mestre em Letras (2018) pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPB. E-mail: clebertourinho@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Departamento de Letras e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPB. E-mail: rosenicolau.ufpb@gmail.com

a pluralidade de variantes e se incentive o respeito sociocultural (TRAVAGLIA, 2002).

Sendo assim, notamos que existe, na Educação Básica, não uma ênfase na autonomia do aluno em relação ao que aprende quando o assunto é sua *língua materna*, antes, um destaque maior ao que se considera como *língua paterna*; ou seja, os ganhos pedagógicos adquiridos no Ensino Fundamental são reduzidos em face de uma adequação formal a parâmetros pedagógicos mais estritos a serem aprendidos pelos alunos.

A expressão “língua paterna” foi cunhada pelo linguista francês Bernard Cerquiglini, e tem como intenção contrapor-se à noção de “língua materna”. Enquanto esta é a língua “de berço”, que as pessoas aprendem em casa, no seio familiar, que se liga aos primeiros vínculos afetivos comunicacionais da criança, sendo apenas e simplesmente falada e ouvida, a outra, dita “paterna”, seria a língua das imposições, das regras, fruto das políticas tácitas ou explícitas de normatização observáveis nas sociedades grafocêntricas (BAGNO, 2013).

Dessa maneira, tomamos como questão norteadora deste trabalho: quais estratégias didáticas e metodológicas no contexto escolar podem permitir ao estudante o reconhecimento e a conscientização a respeito da variação e heterogeneidade da língua portuguesa?

E, como objetivo, visamos analisar os resultados da aplicação de oficinas pedagógicas que oportunizaram a estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a conscientização sobre os fundamentos da variação e heterogeneidade do Português Brasileiro, tendo por base os princípios da Sociolinguística, com ênfase na própria comunidade escolar.

Por conta disso, procura-se mostrar aqui a importância de se compreender o atual panorama sobre como tem sido realizado o ensino a respeito da variação e mudança na língua portuguesa na escola, buscando subsídios para a superação da prática pedagógica meramente expositiva de informações.

2 Princípios da Sociolinguística para uma educação crítica e inclusiva

O termo “Sociolinguística” aparece pela primeira vez em 1952, como título de um trabalho do poeta, filósofo e linguista americano Haver Currie (1966-1984). Inicialmente, ela foi definida como a disciplina que estuda as relações entre língua e sociedade. Posteriormente, passou a ser entendida como “língua e contexto sociocultural” (GARCÍA, 2004).

Dito de maneira mais ampla, podemos defini-la de acordo com seu objeto de estudo, a saber, os padrões de comportamento linguístico observáveis dentro de uma comunidade de fala, trabalhando com uma metodologia na qual se busca identificar e formalizar analiticamente tais comportamentos, mediante a construção de um modelo de sistema heterogêneo, “constituído por unidades e regras variáveis” (LUCCHESI; ARAÚJO, 2006, p. 1).

A partir do trabalho de Weinreich, Labov e Herzog (2006) e as contribuições de outros sociolinguistas, vários paradigmas foram quebrados, levando à promoção de uma nova maneira de se ver o uso da linguagem, considerando a distinção entre variantes e variáveis.

De acordo com Tarallo (2001, p. 5, 8), variantes linguísticas são “duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa”, ou, mais especificamente, “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade” – por exemplo, a marcação de plural no sintagma nominal do português brasileiro, que pode ser com o uso do segmento fônico /s/ (variante 1) ou sem esse segmento (variante 2, ou variante zero \emptyset). Assim, no Brasil podemos encontrar as variantes:

- (1) As casas amarelas; ou
- (2) As casas amarela \emptyset ; e ainda
- (3) As casa \emptyset amarela \emptyset .

Variável linguística, por seu turno, é o nome que se dá a um conjunto de variantes na mesma língua. No exemplo acima, vimos a variável linguística constituída da presença e da ausência de concordância nominal entre os elementos do sintagma nominal (SN).

Dentro dos conceitos acima mencionados, ainda estão presentes os de variante padrão e variante não padrão, inovadora e conservadora. Conforme Lucchesi (2015), a primeira é aquela estabelecida como a “correta”, tendo sido legitimada pela sociedade, por exemplo, o uso do pronome de primeira pessoa do caso reto após a preposição “para” e antes de um verbo no infinitivo (“isto é para eu aprender”). Em oposição, a não padrão é a variante que foge a essa regra de aceitação, como o uso do pronome do caso oblíquo no mesmo contexto anterior (“isto é para mim aprender”). Uma variante inovadora é aquela que possui características de mudança linguística corrente bem aparente, enquanto a conservadora procura manter suas características históricas, mesmo que isso esteja indo de encontro com à fala espontânea. É o caso da marcação de

plural no português do Brasil: a variante [s] é padrão, conservadora de prestígio; a variante [ø], por outro lado, é inovadora, estigmatizada e não padrão.

Além da variação, os sociolinguistas estudam as mudanças linguísticas, com algo correlacionado à variação, a partir da observação de dados reais, em contextos reais da língua em uso e como se dá a avaliação social desses fenômenos, ou seja, a forma como o falante encara, axiologicamente, as variáveis que encontra no seu dia a dia de atividade linguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006). Dessa observação, Labov (2008) propõe uma taxonomia composta pelo trinômio: indicadores, marcadores e estereótipos.

Os indicadores são as variáveis linguísticas nas quais é possível observar variação social, mas não variação estilística, estando a avaliação “abaixo do nível da consciência” (LUCCHESI, 2015, p. 80), isto é, aquelas variedades que têm pouca força avaliativa na comunidade de fala. Um exemplo no contexto brasileiro atual é o fenômeno da monotongação dos ditongos /ey/ e /ow/ no português falado, facilmente perceptível nos pares caixa/**caxa**; peixe/**pexe**; feijão/**fejão**; houve/**hove**; couro/**coro**, os quais não apresentam, grosso modo, valor social e estilístico para a maioria dos falantes.

Os marcadores, para Labov (2008, p. 360), “exibem estratificação estilística, tanto quanto estratificação social”. São aqueles traços linguísticos que recebem avaliação social e estilística estratificada, em geral sendo apontados como o ideal de fala/escrita. Exemplo disso é a utilização, no Brasil, dos pronomes “tu” e “você”, indicando a segunda pessoa singular do discurso, além do “nós” e “a gente” como indicativo de primeira pessoa do plural. No entanto, para Lucchesi (2015), não existe, em geral, uma estigmatização dessas variantes, permanecendo ambas no âmbito da variação estilística (grau de intimidade, por exemplo) e social (*e.g.*, faixa etária dos falantes), sendo, portanto, marcadores.

Os estereótipos, conforme Labov (2008, p. 360), representam as “formas socialmente marcadas, rotuladas enfaticamente pela sociedade”, assumindo, no Brasil, avaliações quase sempre negativas. Por exemplo, a oclusão de /t/ e /d/ antes de /i/ como na fala nordestina (em oposição ao fenômeno da palatalização das oclusivas alveolares), e o rotacismo do /l/ em sílaba travada, como nos pares assembleia/assembleia; bicicleta/bicicreta; Clóvis/Cróvis, o que indica avaliação negativa, como na fala popular/não escolarizada (LUCCHESI, 2015, p. 80).

Bortoni-Ricardo (2009, p. 33) alerta que a “crença sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais” está arraigada na cultura brasileira. No entanto, em decorrência de um discurso que defende a existência de variedades linguísticas “melhores, mais bonitas e mais corretas” que outras, surgiu a concepção sobre a necessidade de estabelecimento de uma “norma padrão”, isto é, de um modelo a ser seguido pela sociedade.

3 Ressignificação do ensino da língua portuguesa e o combate ao preconceito linguístico

A norma padrão, que geralmente vem acompanhada de um discurso segregador e preconceituoso em relação às demais variedades linguísticas, surge no contexto de uma ação política linguística, tendo por intenção primordial silenciar as variedades faladas por uma sociedade brasileira miscigenada, de origem africana e indígena, no sentido de instaurar uma norma padronizadora (FARACO, 2008).

Temos, assim, um espaço ideológico fértil para a gênese, reprodução e manutenção do que se chama “preconceito linguístico”, subproduto direto da intensa ação da língua paterna sobre a sociedade. Esse tipo de preconceito precisa ser seriamente combatido, começando na escola, desde a educação infantil, com a difusão de valores inclusivos que possam ser estendidos a toda a sociedade brasileira, conforme orienta Bortoni-Ricardo (2005).

Para tanto, indicamos a necessidade de uma ressignificação teórico-metodológica dos professores de português quanto às ideias “paternalistas” a respeito dos papéis educacionais por trás das concepções de língua materna e língua paterna. Deve-se superar a notação negativa comumente imputada à paternidade, em oposição à positividade e fragilidade que a literatura quase sempre oferece à maternidade, rediscutindo predisposições ideológicas (especialmente de cunho maniqueísta) entre dois conceitos encarados por especialistas e acadêmicos como sendo praticamente antagônicos.

Para isso, o professor de português deve trabalhar a linguagem sob a perspectiva de dois planos principais: (1) promover a reflexão sobre a “língua materna” e (2) trazer aos alunos aquilo que eles ainda precisam saber, ou seja, a “língua paterna”, em iguais condições, levando em conta um viés social que considere a capacidade de emancipação linguística de seus alunos.

Entendemos, então, que a iniciativa de proporcionar aos alunos o estudo baseado nos recursos que eles, efetivamente, têm, ou ainda levantar um *corpus* de língua real, por meio de estratégias sociolinguísticas, atribuindo significados mediante a leitura e a construção de textos socialmente significativos, poderá tornar o ensino de português muito mais dinâmico e real para esses estudantes.

4 Procedimentos metodológicos de base Sociolinguística

Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) afirma que o ensino deve ser “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante”. Dessa forma, operacionalizamos uma pesquisa-ação interpretativista e sociolinguisticamente orientada, em harmonia com as instruções de Thiollent (1997) e Bortoni-Ricardo (2008), respectivamente. Ativamos, também, o trabalho etnográfico, sob a perspectiva interpretativista, visto que foi necessária a presença do professor-pesquisador na vida escolar da comunidade estudada.

O local de estudo esteve circunscrito ao município de João Pessoa-PB. Escolheu-se para aplicação da pesquisa uma escola pública municipal na qual funciona o Ensino Fundamental regular. Os sujeitos primários da pesquisa foram alunos do 9º ano, com idades entre 12 a 14 anos, num total de 39 discentes, cuja turma era composta por 41 estudantes (posteriormente 1 deles foi transferido e outro evadiu).

Escolhemos como estratégia metodológica, em harmonia com os princípios da pesquisa-ação, a aplicação de oficinas pedagógicas, na perspectiva de Omiste, López e Ramírez (2000). Seguimos de perto as orientações de Figueirêdo et al. (2006), para quem as oficinas precisam seguir uma organização lógica, com momentos como uma dinâmica de acolhida e entrosamento, que venham a facilitar a interação entre os participantes. Por isso, em nossos encontros, os alunos participaram, como atividade de sondagem inicial, de uma roda de conversa na qual compartilharam, por exemplo, seus conhecimentos a respeito de variação e mudança linguística, ou sobre a maneira como fazem avaliações linguísticas quanto aos “erros” (desvios à norma padrão gramatical) e aos falares de sua comunidade

Os trabalhos de cada uma das oficinas sempre eram concluídos com algum tipo de avaliação, grupal ou individual, ou com um produto desse mo-

mento pedagógico, quer uma exposição oral, quer escrita, quer em forma de atividade manual, finalizada ou parcialmente finalizada.

Todo o desenrolar pedagógico das oficinas ocorreu no próprio ambiente escolar, isto é, não foram necessárias intervenções em outros locais externos. Foram tomadas notas em caderno de campo digital, além de registros fotográficos de todas as etapas, esses últimos tendo o cuidado de manter restrita a identidade visual dos estudantes.

A seguir, detalhamos os objetivos das oito oficinas.

Oficina 1: Eu escrevo como escuto? Com o objetivo de sensibilizar os estudantes para as diferenças regionais de pronúncia e escolha lexical que indicam a origem das pessoas da comunidade, refletimos a respeito das diferenças entre o texto escrito (ortografia) e a fala cotidiana, apresentando conceitos iniciais sobre a heterogeneidade da língua portuguesa no Brasil.

Oficina 2: Sotaques do meu Brasil. Objetivamos aqui apresentar a noção de “norma padrão”, “língua materna” e “língua paterna” aos estudantes, conduzindo-os a uma reflexão sobre as “imposições” feitas abertamente pela sociedade, ou pelos “comandos paragramaticais” (BAGNO, 2001) em relação à fala popular, o que dá origem ao preconceito linguístico.

Oficina 3: Minhas palavras, minha identidade. Esta oficina teve como objetivo conduzir o aluno a refletir sobre a importância da heterogeneidade linguística na construção da identidade pessoal, escolar, local e nacional, trazendo subsídios que o ajudassem a compreender o valor das variedades regionais.

Oficina 4: Será que alguém fala mesmo errado? Esta é considerada uma continuação da oficina anterior. Teve como objetivo discutir a realidade do preconceito linguístico, desde suas raízes, visando a uma tomada de consciência pelos alunos.

Oficina 5: Mergulhando nas palavras – Dicionário: modo de fazer. Nesta oficina, iniciamos a apresentação de conceitos básicos para o trabalho prático a ser desenvolvido posteriormente na produção de um glossário com palavras que levassem em consideração a realidade multifacetada da língua portuguesa, em especial aquelas próximas ao dia a dia do estudante.

Oficina 6: Conhecendo a poesia de Jessier Quirino. Aqui, nosso objetivo foi apresentar a obra do poeta Jessier Quirino, discutindo alguns de seus alcances literários e discursivos, preparando os estudantes para a realização

de coleta de material vocabular para posterior criação de um glossário baseado em termos regionais da Paraíba.

Oficina 7: Confeção dos folders e redação do Glossário Matuto. Essa oficina teve como objetivo direcionar orientações para a digitação de material, pesquisa em dicionários e na internet a fim de se construíram os verbetes do Glossário Matuto.

Oficina 8: Atividade extra – Criando roteiros e gravando vídeos. Nesta oficina, o objetivo foi elaborar a fim de proceder a gravação de vídeos, atividade proposta pelos próprios estudantes.

5 Análise e discussão dos resultados

De acordo com as orientações de Bortoni-Ricardo (2008), incluímos as experiências observadas e vivências pedagógicas ao longo do processo de coleta, descrevendo-as, discutindo e interpretando as informações coletadas, relacionando os resultados obtidos com base na revisão teórica estudada.

Para esta autora:

Segundo o paradigma interpretativista, o cientista social é membro de uma sociedade e de uma cultura, o que certamente afeta a forma como ele vê o mundo. Portanto, de acordo com esse paradigma, [...] **não existe uma análise de fatos culturais absolutamente objetiva, pois essa não pode ser dissociada completamente das crenças e da visão de mundo do pesquisador.** Assim **uma linguagem de observação neutra seria ilusória**, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58, grifo nosso).

Dessa maneira, em relação à aparente carga subjetiva das análises, salientamos que foi necessário colocarmos nossa própria voz neste estudo, diminuindo, com isso, a sisudez e o distanciamento objetivo para com o objeto de estudo. Cientificidade, sempre. Mas com humanidade.

Etapa 1: a variação ao alcance dos ouvidos

Nesta etapa, abordamos aquele que se considera como a forma de variação mais perceptível aos seres humanos, a saber, a dos aspectos fonéticos (SIMÕES, 2006). Assim, visamos sensibilizar desde o início os alunos para as diferenças presentes na linguagem a partir de seus níveis mais básicos, para só então aumentar nosso raio de abordagem.

Realizamos aqui a oficina de nº 1.

Etapa 2: desabilitando o preconceito linguístico

Nesta etapa, ampliamos as discussões para outras esferas, buscando uma reflexão sobre a noção de “erro” na língua oral e escrita usada pelo aluno e por sua comunidade, em harmonia com o caráter emancipador inerente aos estudos sociolinguísticos.

Nesta etapa, foi aplicada a oficina 2.

Etapa 3: a variação semântica-lexical

Esta etapa foi a mais ampliada de todas, com seis oficinas, especialmente em face dos objetivos deste estudo e por conta das atividades práticas propostas aos estudantes, as quais demandaram mais trabalho e intervenções didáticas. Além disso, houve a necessidade de inserção de nossas ações dentro do contexto do projeto geral da escola, algo que não estava previsto por ocasião do planejamento do estudo, mas que se mostrou bastante oportuno para o alcance dos nossos propósitos educacionais.

Ao fim de todas as oficinas, e após a culminância do projeto, promovemos outra roda de conversa, na qual revisitamos alguns conceitos e fizemos uma reflexão sobre o conteúdo aprendido, visando perceber de que maneira as atividades trabalhadas impactaram na percepção dos alunos sobre a heterogeneidade da língua portuguesa. Na ocasião, os estudantes responderam a 3 (três) questionários, expondo sua opinião sobre o trabalho realizado, cujas principais respostas serão analisadas mais adiante.

Cada formulário tinha apenas três perguntas abertas, e ao fim, um espaço para que o aluno atribuísse uma nota “simbólica” à oficina/aula de que tinha feito parte. Dos 108 questionários distribuídos na sala (3 para cada estudante), recebemos com algum tipo de informação escrita 40, ou seja, uma amostra de 37% do total. O tempo concedido para resposta foi de 20 minutos, tendo sido o suficiente para toda a atividade.

De toda forma, os comentários gerais refletem basicamente as declarações dos estudantes a seguir:

“A minha opinião geral é que existem muitas palavras diferentes que não tínhamos ouvido ainda. Eu aprendi que às vezes o que você escuta [e] o que você escreve não é a mesma coisa” (Estudante 1).

“Muito legal, juntou várias palavras com x de vários lugares do Brasil em uma só música e com muito chiado. Sim, que existe muitas palavras com x” (Estudante 2).

O uso dos aparelhos celulares (smartphones) para a realização da atividade de distribuição do arquivo em mp3 e escuta da canção Xaxado Chiado, de Gabriel o Pensador, também foi elogiado, conforme visto nas respostas à segunda pergunta do formulário. Um dos alunos escreveu: *“Nós usamos os celulares pra outras coisas, por que não para fazer atividade?” (Estudante 3).*

Outro, redigiu: *“[...] o celular no tempo de hoje é muito mais rápido de aprender” (Estudante 4).*

Outras opiniões que expressam a empolgação geral com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na sala de aula podem ser observadas nos comentários a seguir:

“Sim, foi muito legal, divertido também, o senhor faz as melhores aulas, faz aulas divertidas para que a gente consiga aprender o conteúdo” (Estudante 5).

“Sim, sim. A escola na minha opinião ainda é uma coisa muito antiga e cheia de preconceitos quando se trata de tecnologia, mas alguns professores fazem o máximo possível para incluir essa nossa realidade tecnológica no nosso dia a dia” (Estudante 6)..

A compreensão geral a respeito da variação regional foi apontada na terceira questão do formulário. Os estudantes afirmam que essa diferença na fala das variadas regiões brasileiras é “positiva”, pois *“essa variação é uma marca do nosso Brasil. É o que faz ser singular” (Estudante 8).*

Além disso, outro estudante afirmou que *“cada pessoa tem seu jeito de falar, por causa da região ou idade etc. Com isso, surge mais palavras, o que é algo bom” (Estudante 9).*

É possível considerar essa primeira fase, portanto, como positiva, embora tenha havido pouco retorno de alunos que entregaram os formulários. O cruzamento geral das respostas, contudo, demonstrou uma boa perspectiva em relação à tarefa realizada, pois os estudantes puderam perceber logo na primeira semana a heterogeneidade do português falado ao longo das regiões brasileiras.

O segundo formulário trazia três questões relacionadas especialmente ao debate que circundou a assistência ao filme *Narradores de Javé* e o conteúdo estudado em relação ao preconceito linguístico. A média de “nota” dada pelos alunos para a atividade ficou em 9,8. A maioria apontou a questão da impor-

tância em se ter uma história escrita para salvar a cidade, e um dos alunos referenciou “as linguagens e cultura de Javé”.

Na segunda questão, pediu-se que os alunos estabelecessem uma relação entre a cidade de Javé e a comunidade em que vivem, caso a tivessem notado. Alguns deixaram em branco, outros alegaram não terem percebido. Cinco estudantes, porém, observaram que em ambos os casos existem semelhanças na linguagem, com apontamentos como estes:

“Percebe-se um sotaque diferente, mas não tão diferente, porque eles falam um sotaque muito do interior” (Estudante 1).

“Sim, conheço pessoas com linguagem parecida” (Estudante 2).

No que se refere à pergunta sobre a escolha de uma personalidade local para escrever sobre a comunidade em que eles vivem, terceira e última pergunta do formulário, muitos escolheram o próprio professor de português; outros indicaram um colega de sala, o pai (*“Eu escolheria o meu pai, porque ele tem a caligrafia muito boa e escreve muito bem”* – Estudante 3) ou a mãe (*“Eu escolheria minha mãe. Ela inventa cada história”* – Estudante 4). Ficou perceptível nas respostas, de forma geral, que os alunos não conseguem estabelecer um relacionamento de pertença ao local onde vivem a ponto de se identificarem positivamente com a comunidade. Um deles assim se expressou: *“[...] não que eu lembre [de ter] alguma história no bairro que mereça registro” (Estudante 5).*

O último formulário, que contou com 14 respostas, teve como alvo extrair dos alunos sua percepção a respeito do trabalho com as formas de variação que podem assumir a língua em sociedade, bem como o propósito comunicativo por trás das estratégias de escrita de Jessier Quirino, autor estudado ao longo do bimestre, e a impressão geral do alunado a respeito das produções dos *folders* (produções artísticas dos alunos em cartolina, ilustrando palavras de origem não urbana) e do Glossário.

Inicialmente, os estudantes demonstraram terem compreendido que a variação na língua pode assumir vários aspectos, dentre eles, a variação regional (ou geográfica), geracional, social e situacional, além da compreensão de diferenças fonéticas, como visto nos depoimentos abaixo:

“[...] O Brasil é uma grande mistura, não existe uma maneira correta de se falar o português, pois cada povo dentro de nosso grande país tem sua própria cultura, por isso, muitas pessoas acham que o Brasil na verdade são vários países juntos, pois cada região é diferente” (Estudante 1)..

“Existe vários tipos de linguagem no Brasil bem diferentes. Sim, todos falam português, porém, de modos diferentes, uns puxam a última letra, outros acrescentam artigos antes da palavra” (Estudante 3).

Interessante é a tomada de consciência do **Estudante 4**, o qual indica uma superação do preconceito linguístico que ridicularizava a fala diferenciada:

“[...] São várias, tem o de São Paulo, que fala com o “s” no final das palavras, mas cada um com o seu modo de falar, porque antes eu sorria das pessoas que falavam diferente, mas eu entendi que é só questão de variação”..

Na questão seguinte, buscamos saber a compreensão dos alunos quanto ao objetivo da proposta de estudo e de levantamento do *corpus* para pesquisa estar atrelada à poesia de Jessier Quirino. Os estudantes entenderam que o escritor encarnou a figura do matuto, e com ela acompanhava não apenas os costumes, mas também a linguagem característica da pessoa simples do interior.

“O objetivo dele é mostrar [aos outros] a riqueza do vocabulário brasileiro, principalmente do povo do interior” (Estudante 1).

“Para que as pessoas se identificassem com as palavras e que as pessoas pudessem rir bastante” (Estudante 10).

Por fim, propusemos uma observação geral, na qual os estudantes poderiam fazer uma avaliação qualitativa a respeito do trabalho com a construção do Glossário Matuto. Foram obtidas respostas muito produtivas, sendo que a análise dos escritos deixou transparecer dois tipos: primeiramente, as dos estudantes que focaram no aumento de vocabulário geral e maior conhecimento da variação semântico-lexical, especialmente na variedade nordestina. Nesse sentido, as respostas foram, em geral, curtas e muito parecidas, como nos exemplos abaixo:

“Gostei bastante dessa aula, aprendi palavras novas, agora eu sei procurar palavras bem rápido no dicionário, e foi uma aula bem divertida e diferente [...]” (Estudante 6).

“Muito legal, porque conhecemos novas palavras com vários significados, que nem todo brasileiro fala igual, cada um fala diferente. Aprendi a saber vários significados de palavras nordestinas” (Estudante 8).

Muito representativas são as palavras da **Estudante 1**, logo em seguida:

“Esse trabalho foi muito importante, e eu pude aprender que não existe uma maneira correta de se falar, porque dependendo de onde essa pessoa veio,

a maneira correta de se falar, pra ela, deve ser outra, e isso foi importante principalmente pra mim, porque eu tenho mania de sempre corrigir as pessoas, mas para ela, aquela palavra pode estar certa”.

Em suas considerações, a aluna consegue entender que as várias possibilidades comunicativas que são oferecidas pela intensa variação da língua portuguesa não podem estar condicionadas a um sistema binário de certo/errado, mas que dependem de fatores sociais, trabalhados adequadamente ao longo do nosso projeto.

6 Considerações finais

Uma proposta de pesquisa-ação de cunho sociolinguístico traz para o educador a responsabilidade de fazer um pouco mais do que o executado no dia a dia, em particular depois de anos de prática tradicional em sala de aula. De fato, acreditamos no potencial da educação escolar, em especial se nela o aluno aprender *fazendo*, muito mais do que apenas escutando.

Na realização desta proposta de intervenção educacional em língua portuguesa, de fato, houve a necessidade de mudança de contexto, saída do lugar-comum, alteração de hábitos e costumes, tanto para estudantes quanto para o professor-pesquisador, compreendendo uma pequena revolução na microestrutura da escola, estimulando intercâmbios de saberes disciplinares, tudo isso trazendo contribuições para uma formação mais global do estudante.

Em relação a isso, podemos afirmar que a aplicação das oficinas rendeu discussões positivas e bem direcionadas em todos os ambientes escolares nas quais foram aplicadas. Conforme os depoimentos analisados e a observação do dia a dia da sala de aula, os estudantes participantes conseguem, hoje, perceber a realidade da variação linguística em sua comunidade, ampliando essas fronteiras para o estado da Paraíba, região Nordeste e Brasil.

Além disso, salientamos a criação, pelos alunos, de um pequeno dicionário de expressões que representam o léxico de uma variedade geralmente estigmatizada, fruto direto da nossa proposta geral. Deve-se considerar, contudo, a mudança do material de pesquisa para essa atividade, conforme explicado anteriormente, motivada por fatores externos à vontade do professor-pesquisador, mas que se mostrou extremamente frutífera. Utilizamos textos poéticos do escritor Jessier Quirino que, com maestria, pesquisa a fala do homem simples sertanejo, e que emprestou suas palavras para a utilização dos estudantes.

O resultado foi o “Glossário Matuto”, composto por 113 verbetes com a devida explanação lexical, num esforço sinérgico dos estudantes, apenas orientados pelo professor, conforme indicações realizadas nas oficinas.

A Sociolinguística traz para o ambiente escolar ganhos sem medida para todos os envolvidos. Ao professor-pesquisador, é dada a oportunidade de mudar sua rotina de aulas, de ousar mais, de experimentar os conceitos aprendidos teoricamente em vários ângulos no âmbito da pesquisa, mas que nem sempre se pode colocar em prática (mormente por conta de um currículo engessado e estático), de variar seu conteúdo e perceber até onde ele é capaz de chegar profissionalmente.

Por isso, nesse processo, cabe a nós, professores, estarmos dispostos a investir nos aspectos didático-metodológicos pertinentes, adequando o conteúdo das aulas de gramática e análise linguística para atender às novas demandas de formação de nossos jovens, de maneira a tornar o aprendizado uma atividade prazerosa e ao qual eles possam atribuir significado. É preciso buscar o expansão do conhecimento não apenas para realizar uma avaliação valendo nota, mas objetivando que eles aumentem seu saber em relação às diferenças existentes nos vários registros da língua portuguesa no Brasil, conhecendo e respeitando a diversidade linguística e social na sua própria comunidade e tendo uma capacidade ampliada de conviver junto a outras pessoas em meio à heterogeneidade peculiar da vida em sociedade.

Referências

BAGNO, Marcos. **Dramática da língua portuguesa**: tradição gramatical, mídia & exclusão social. São Paulo: Loyola, 2001.

BAGNO, Marcos. Língua Materna, Língua Paterna. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Blog Preconceito Linguístico**. Brasília: MEC; e-ProInfo, 2013. Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/lingua-materna-lingua-paterna.html>. Acesso em: 29 abr. 2016.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a Sociolinguística na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009 (Língua[gem], 4).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005. (Língua, 11.)

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008 (Estratégias de ensino, 8).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão aprovada pelo CNE, nov. 2017. Brasília: MEC; CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008 (Lingua[gem], 25).

FIGUEIRÊDO, Maria do Amparo C. et al. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. **Revista Eletrônica Extensão Cidadã**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2006. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/extensaocidada/article/view/1349/1022>. Acesso em: 10 fev. 2017.

GARCÍA, Javier Sánchez. Sociolingüística y sociología del lenguaje. Niveles de análisis sociolingüístico. Nivel macrolingüístico y microlingüístico. *In*: PROMOTORA ESPAÑOLA DE LINGÜÍSTICA. **Sociolingüística**. Madri: PROEL, 2004. Disponível em: <http://www.proel.org/articulos/sociolin.htm>. Acesso em: 11 set. 2016.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos** [1972]. Trad. Marcos Bagno; Maria Marta P. Scherre; Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCCHESI, Dante. O tempo aparente e as variáveis sociais. **Boletim da ABRALIN**, Curitiba, v. 26, número especial, p. 135-137, 2001.

LUCCHESI, Dante; ARAÚJO, Silvana. A Sociolingüística Variacionista: Fundamentos Teóricos e Metodológicos. *In*: **Projeto Vertentes**. Salvador: UFBA/Projeto Vertentes, 2006. Disponível em: <http://www.vertentes.ufba.br/socio.htm>. Acesso em: 11 set. 2016.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. *In*: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita**: Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2001.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.


WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística** [1968]. Tradução: Marcos Bagno; revisão técnica: Carlos A. Faraco. São Paulo: Parábola, 2006.

O USO DO CELULAR COMO DISPOSITIVO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE BULLYING A PARTIR DE AVERIGUAÇÕES NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Cledenilson Valdevino Moreira¹

João Wandemberg Gonçalves Maciel²

1 Considerações iniciais

 presente estudo, objeto da dissertação apresentada ao Profletras/UFPB, compreendeu atividades pedagógicas voltadas para a aprendizagem dos alunos do 8º ano de uma escola pública do município de Pedro Velho-RN, de forma virtual, através de aulas remotas diante da pandemia da Covid-19 que se alastrou pelo mundo e atingiu o Brasil. No contexto do mundo contemporâneo, quando da realização de atividades remotas, utilizando-se do celular, é relevante que a escola possibilite aos alunos aprendizagem significativa, a exemplo da leitura de histórias em quadrinhos, mediante a utilização de instrumentos tecnológicos digitais.

O uso do dispositivo celular para prover aprendizagem tem se tornado uma ferramenta importante na compreensão da realidade social e educacional dos alunos. Logo, este estudo foi desenvolvido no sentido de proporcionar a melhoria da aprendizagem dos alunos da rede pública de ensino de uma escola municipal, localizada na Comunidade de Carnaúba do Padre, Município de Pedro Velho, RN. A turma de 8º ano do Ensino Fundamental foi contemplada com este estudo, uma vez que o professor pesquisador ministra a disciplina de Língua Portuguesa.

No contexto do sistema educacional, cabe à escola, especialmente, ao professor possibilitar a transformação de informações circulantes na rede em conhecimentos no contexto escolar. Diante desse contexto e em observação à conjuntura escolar e constatando que a maioria dos nossos alunos são possui-

1 Mestre em Letras – Profletras–Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: cvm.08@hotmail.com

2 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela UFPB. Docente do Profletras e do MPLE/UFPB. E-mail: jwgm@academico.ufpb.br

dores de um aparelho celular, esse dispositivo pode possibilitar oportunidades para a realização de leituras, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele, a partir dos ambientes virtuais possíveis de acessos em suas configurações. Importante também saber como a escola pensa a construção do conhecimento, considerando a apreensão que ocorre ao utilizar as tecnologias digitais contemporâneas.

Para isso, é preciso que a escola perceba o aparelho celular como dispositivo transmidiático e como ferramenta pedagógica, que através dele, o aluno possa se motivar, participar, criar, discutir, expressar e apreender conhecimentos compartilhados. O celular é um dispositivo que possibilita a interação nas redes sociais virtuais e, através dele, pode também, consultar diversos conteúdos em forma de vídeos, de fotos, de mensagens, de aplicativos, de jogos, de propagandas, vinculados a *links*, a *blogs*, a *sites* etc. Há de se considerar que o aluno lendo por prazer, chegará mais efetivamente ao conhecimento. A escola deve se adaptar ao mundo digital na tentativa de cumprir sua função. Sobre essa nova adaptação à escola, (ARANTES, 2015, p. 14) afirma que:

É importante que a escola reflita sobre a possibilidade de utilização do celular e de outras tecnologias móveis como recurso didático em sala de aula. Nesse sentido, quando a escola nega, proíbe ou censura os recursos tecnológicos utilizados pelos alunos para a comunicação com seus pares, ou para o acesso às informações, está colaborando com a exclusão social destes indivíduos, já que estes artefatos são a porta de entrada para a interação com a rede mundial de computadores. A proibição vai de encontro com um processo natural de apropriação dos bens culturais produzidos pela sociedade de que o aluno é contemporâneo.

Desse modo, é necessário que a escola conceba o dispositivo midiático em sua multimodalidade e ubiquidade, entendendo que os alunos estão conectados com o mundo e com seus pares o tempo todo através do celular. O aparelho permite a plurisemiótica instantânea que disponibiliza ao estudante várias informações e comandos capazes de produzir sentido no que ele está teclando, vendo ou fazendo, seja jogando, conversando, assistindo ou produzindo vídeos, fazendo *selfie*, compartilhando textos. É nessa perspectiva que a escola deve perceber e entender que está havendo leitura.

Há um problema social e educacional que interfere na aprendizagem dos estudantes como também no comportamento, o qual aparenta ser um condicionamento influenciado socialmente pelo uso do celular. Diante disso, há

preocupação dos gestores e dos professores que veem o dispositivo celular como entrave à aprendizagem e acreditam que a proibição é a melhor providência a ser adotada.

Em suma, compreender como os alunos percebem as influências advindas com o uso do celular em uma análise qualitativa, pode contribuir para uma educação mais significativa, uma melhoria na aprendizagem e uma vida mais saudável nas relações de sociabilidade. O celular é um dispositivo que permite múltiplas funções, o seu uso, de forma orientada e adequada, pode proporcionar o rendimento educacional que tanto o professor almeja dos alunos.

2 O letramento digital como prática de leitura e à aquisição de conhecimentos

No contexto do mundo conectado, onde as pessoas resolvem suas atividades através do celular, não se pode conceber que a escola fique alheia aos ambientes de relações sociais atualmente envolvidos por instrumentos tecnológicos, digitais. É preciso que a instituição escolar se adeque a essa realidade. O presente estudo ancora-se nas concepções de Soares (2002), de Kleiman (2005), de Marcuschi (2008), de Freitas (2010) e de Santos; Pereira; Sampaio (2019), dentre outros.

Dessa maneira, o uso do aparelho celular para fins de aprendizagem não acontece na escola de forma satisfatória. O ambiente escolar é tradicional a ponto de não entender a importância dessa ferramenta tecnológica tão ativa na mão do cidadão e na sala de aula, à disposição dos estudantes.

Tomando como parâmetro, os estudos de letramento enquanto processos sociais de leitura e a nova experiência dos professores na inserção digital, com um olhar crítico-constructivo do processo de ensino-aprendizagem na educação contemporânea, este estudo permitiu compreender o uso do celular pelos alunos, no sentido de interpretá-lo à luz do letramento digital, para intervir no aperfeiçoamento da prática pedagógica dos docentes.

Desse modo, os conceitos de letramento devem ser compreendidos com enfoque no letramento digital, uma vez que o aparelho celular com toda sua dinâmica comunicativa é o foco do estudo. Assim, os aspectos que envolvem esse tipo de letramento têm que ser elucidados a partir de estudiosos para entender como ocorrem as práticas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Oliveira; Tinoco; Santos (2011, p. 103) afirmam:

Os projetos de letramento destacam a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas de acordo com as situações sociocomunicativas reais, auxiliando o aluno a ter autonomia, a produzir, a ampliar seus conhecimentos, a tornar as suas interações mais produtivas, transformando suas próprias vidas, realizando assim o exercício da cidadania.

Diante dessa explicação, percebe-se que este estudo se insere de maneira singular ao contexto do letramento digital. São as práticas culturais que envolvem os alunos no meio escolar e a necessidade de comunicação social. Se o celular é um aparelho multimodal capaz de integrar, envolver, comunicar, compartilhar saberes, é importante compreender como isso ocorre e de que maneira está sendo utilizado na escola.

Este estudo possibilitou mostrar à escola uma nova visão, de como utilizar o celular, com intuito de compartilhar leituras e reflexões atribuindo sentido aos textos para construir novas formas de saberes. Além disso, o professor pode aperfeiçoar seus planejamentos didático-pedagógicos buscando superar problemas de falta de atenção e de desinteresse quando ofertar aos alunos aulas dinâmicas, usando a ferramenta tecnológica que mais os atraem: o aparelho celular e suas multimodalidades de ações. Cabe ao professor orientar o uso desse recurso tecnológico, direcionando conteúdos, para obter conhecimento.

Portanto, a análise do conjunto de práticas de leitura requer ler com proficiência, permitindo o ato de ler, o de entender e também o de produzir sentido aos gêneros discursivos/textuais¹ estudados. Neste contexto, imanente ao meio social e educacional, o estudo contemplará a pesquisa-ação de forma intervencionista e interativa, com o uso adequado e dirigido das mídias digitais, em destaque, a utilização do dispositivo transmidiático (celular), com desígnios de oportunizar a socialização de conhecimentos para alunos, professores e demais agentes escolares, permitindo-os atuarem na sociedade de forma inclusiva, democrática e participativa. São essas relações que permeiam as práticas relevantes das concepções do letramento digital.

Um estudo sobre bullying, observando histórias em quadrinhos, a partir do celular

A análise do estudo, bem como os procedimentos para atingir os objetivos, ancoram-se nos pressupostos de vários estudiosos acerca do letramento

¹ – Utilizados o termo gêneros discursivos/textuais uma vez que nos acostamos aos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011) e Marcuschi (2007).

digital, das histórias em quadrinhos e da temática do *bullying*. Nessa perspectiva, a utilização do dispositivo celular teve vinculação direta para o estudo da temática do *bullying*, a partir de averiguações nas histórias em quadrinhos, como gênero discursivo/textual dinâmico, interativo e multimodal, discorrendo sobre as práticas de leitura no contexto do letramento digital. A compreensão dessas relações envolvendo a leitura e a pesquisa possibilitou aprendizado articulado ao cerne da temática, em observância as características do gênero discursivo/textual histórias em quadrinhos (HQs) e as abordagens acerca do combate às práticas de *bullying*.

Histórias em quadrinhos e bullying: atribuições de sentidos na multimodalidade

Na perspectiva da leitura e da reflexão, utilizando o dispositivo celular com finalidade de aprendizagem, o estudo contemplou a concepção crítico-discursiva, na qual o contexto macro em que o texto está inserido depende das condições sociais, históricas e ideológicas que envolvem o autor e o leitor do gênero discursivo/textual.

Dessa maneira, a leitura ocorreu no sentido de compreender as condições de produção do texto e as variantes de interpretações dos leitores. Essa interação entre interlocutores pressupõe considerar os conhecimentos de mundo, linguístico, enciclopédico e interacional. Nesse sentido,

Orlandi (1996, p. 186) explicita: “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto”.

Nesse sentido, o celular, como dispositivo tecnológico com maior utilização no contexto social na ocasião e em particular por parte dos nossos alunos, foi o caminho dinâmico à seleção dos gêneros discursivos/textuais, privilegiando os textos multimodais como as histórias em quadrinhos que contemplaram a temática o *bullying*, enquanto violência social ocorrida frequentemente na escola e na comunidade dos alunos.

Nesse sentido, acerca dos gêneros discursivos/textuais, Bakhtin (1997, p. 279) certifica que

“os gêneros estão vinculados às diferentes atividades da esfera humana, constituindo-se como mediadores de diversos discursos étnicos, cultu-

rais e sociais”. Segundo o autor, “sua riqueza e variedade são infinitas, pois a multiplicidade virtual da atividade humana é inesgotável” (*Ibidem*).

No tocante à interpretação de textos multimodais e à análise crítica, é possível que o aluno tenha dificuldades em inferir sobre o conteúdo dos gêneros propostos, mas é buscando a superação dessa dificuldade que se pretende alcançar a formação crítico-cidadã. Essas dificuldades podem surgir por falta da prática do aluno em compreender esses gêneros multimodais por não ter afinidade em relacionar a linguagem verbal com a não verbal (imagética).

A compreensão da problemática do bullying a ser combatido

A utilização do dispositivo celular no estudo de histórias em quadrinhos buscou compreender as ocorrências do *bullying* nos textos e nas relações interpessoais dos alunos. Para isso, é importante entender como ocorre esse tipo de violência social na sociedade. Primeiramente, sabe-se que esse fenômeno social não é recente, a prática é antiga, mas a denominação, que é uma modulação psicológica, é atribuída atualmente. Esse tipo de violência, em suas especificidades, ocorre na vida social e tem efeitos no ambiente escolar. Segundo Fante; Pedra (2008, p. 36) diversas atitudes podem ser caracterizadas como *bullying*, dentre elas:

[...] apelidar, ofender, “zoar”, “sacanear”, humilhar, intimidar, “encarnar”, constranger, discriminar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, excluir, isolar, ignorar, perseguir, chantagear, assediar, ameaçar, difamar, insinuar, agredir, bater, chutar, empurrar, derrubar, ferir, esconder, quebrar, furtar e roubar pertences (Grifo dos autores).

A prática do *bullying* no ambiente escolar torna-se mais preocupante quando os pais e os profissionais da educação veem como fenômeno natural e comum à idade dos alunos, e passam a “encarar” o problema de maneira simplória, sem perceber a frequência e os efeitos das agressões, o que pode substanciar em problemas psicossomáticos nos alunos. Nesse sentido, Isolan (2014, p. 2) assevera:

O bullying pode ser classificado como direto, quando as vítimas são atacadas diretamente, ou indireto, quando as vítimas estão ausentes. São considerados bullying direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que possam gerar mal-estar entre as vítimas. Exemplos de bullying indireto compreendem atitudes de indiferença, difamação, exclusão e isolamento.

A escola precisa despertar sua atenção às questões de violência envolvendo alunos, de forma a diagnosticar a incidência do fenômeno do *bullying*. Criar mecanismos de observação e de controle por parte dos professores e dos agentes envolvidos no processo escolar, com ajuda dos próprios alunos, pode ser eficaz na detecção de casos de agressão física ou verbal, isso contribui para coibir a prática agressiva na escola. Nessa acepção, este estudo contribui para a leitura dos alunos, provocando efeito de combate ao *bullying* e possibilitando aprendizados que ficarão consolidados na formação dos alunos. Os estudos sobre o fenômeno do *bullying* ancoraram-se nos pressupostos de Fante; Pedra (2008), de Mota (2015) dentre outros.

Portanto, compreender os casos de agressão para intervir no combate a essas práticas sistemáticas, é fundamental a construção de uma sociedade sadia, menos violenta. Nesse sentido, a escola tem papel importante, por ser o espaço educacional capaz de refletir sobre o problema, buscando a conscientização dos alunos sobre acometimentos, e com isso, os estudantes possam atuar, no sentido de modificar seu comportamento dentro da escola e agir de maneira apaziguadora na comunidade.

3 Realização do estudo

O em tela estudo, dispôs-se a verificar como os alunos utilizaram o celular para pesquisar, ler e aprender. Da mesma forma, é imperativo entender se o estudo apontou melhoria na aprendizagem dos alunos, a partir das histórias em quadrinhos, e se esses terão uma vida mais saudável nas relações de sociabilidade, combatendo a prática do *bullying*. Nesse sentido, a estratégia deste estudo consistiu na aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa seguindo etapas definidas: pesquisa-ação de cunho intervencionista, leitura de textos, observação participante, pesquisa documental, roda de conversa e oficina pedagógica. Foi utilizado o método de análise qualitativa como instrumento de interação entre professor-pesquisador e pesquisados, tendo em vista obter dados que atendessem à problemática e aos objetivos propostos no estudo. Além disso, o registro de todas as atividades e das etapas foi indispensável para consolidação do estudo.

Considerando a atual situação de pandemia que o país estava enfrentando, os procedimentos metodológicos foram adequados às estratégias de aulas remotas realizadas pelas plataformas digitais a que os alunos tiveram

acesso. Pretendeu-se atender a 30% da turma, considerando que os alunos são oriundos de camadas sociais baixas, alguns em estado de vulnerabilidade social e econômica. As intervenções foram por meio de ferramentas digitais conectadas à internet, utilizando-se do *Google Meet*². A plataforma utilizada foi adequada mediante às condições da escola, visando atender o acesso dos envolvidos no estudo.

A delimitação do campo de estudo é um passo importante para a construção do trabalho, assim, este estudo foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental, com alunos da turma 8º ano (única), que estudam no turno vespertino e apresentam idades entre 12 e 19 anos, sendo que a maioria se encontra fora da faixa etária adequada à série. A pesquisa exploratória ocorreu através da observação participante junto aos estudantes, utilizando-se de plataformas digitais, bem como foi adotada a roda de conversa *online*, a pesquisa documental e a oficina pedagógica adaptada à sala de aula virtual. A leitura de textos e a análise dos gêneros discursivos/textuais histórias em quadrinhos, enfocando a temática do *bullying* foram constantes, tendo em vista atender aos objetivos e levantar dados para a proposta concernente ao objeto de estudo.

O estudo teve como *locus* uma escola pública no município de Pedro Velho, situada na Região Litoral-Sul do Estado do Rio Grande do Norte, há 86,7Km de distância capital Natal-RN. A escola localiza-se na zona rural, há 7,3 km do centro da cidade de Pedro Velho-RN. O funcionamento ocorre em três turnos, ofertando no turno matutino, o ensino fundamental de 1º ao 5º anos, no turno vespertino, o ensino fundamental de 6º ano 9º anos, a turma do 8º ano foi a escolhida para realização deste estudo, e no noturno, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As condições socioeconômicas das famílias dos alunos são variadas: pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) são considerados de baixa renda, sobrevivem com o benefício do Programa Bolsa Família e de atividades da agricultura. Muitos desenvolvem atividades profissionais, em sua maioria, agricultores, funcionários públicos e aposentados. A renda familiar média varia entre menos de um a dois salários mínimos.

² O *Google Meet* é uma solução do *Google* que permite aos profissionais fazerem reuniões *online*, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis. Na prática, a solução conecta quem está no escritório com profissionais de outras unidades, funcionários em *home office* e clientes. Fonte: <https://www.qinetwork.com.br/google-meet-entenda-como-funciona/>

Portanto, diante da realidade educacional, a instituição tem como concepção de escola um ambiente que favorece a aprendizagem significativa, em que a relação entre o professor e o aluno, estão sempre pautadas no diálogo e na valorização do respeito mútuo. O ambiente escolar deve sempre estimular a curiosidade, a criatividade, o raciocínio lógico, a descoberta, visto que é a partir desses elementos que se constrói a aprendizagem.

Relatos de situações vivenciadas durante o estudo.

O estudo foi projetado inicialmente para ter sua realização em aulas presenciais no ambiente físico escolar na comunidade de Carnaúba do Padre, Pedro Velho-RN, como o advento da pandemia da covid-19, disseminada pelo mundo, atingiu o Brasil e chegou até às comunidades simples equidistantes de capitais bem movimentadas. Diante dessa situação, houve a necessidade de adaptar o estudo às tecnologias digitais, na modalidade de aulas remotas virtuais em todo o sistema de educação. Com isso, os objetivos e os procedimentos metodológicos do presente estudo foram adequados à plataforma do *Google Meet* e ofertado o acesso aos alunos pelo dispositivo celular.

Nesse contexto, utilizando-se do dispositivo celular para participar das rodas de conversa através do *Google Meet*, observou-se a primeira limitação. Não havia como os alunos realizarem atividade paralela, retirando a atenção da plataforma digital, isso implicaria na saída do aluno da sala virtual para realizar outra atividade e perderia as orientações. Diante disso, ficou combinado que cada aluno faria as atividades após as rodas de conversa e as oficinas pedagógicas ou quando possível, durante as aulas, no caso de leitura e de outras produções adaptáveis.

Durante os encontros, o professor-pesquisador optou por fazer retomadas mediante o tempo de uma aula para outra, e sobre a primeira atividade, lembrou quais alunos enviaram o vídeo da primeira roda de conversa e os que no momento ainda não tinham enviado.

4 Análise de dados

Definidos os instrumentos de geração de dados no presente estudo, o *locus* e os participantes mediante pesquisa-ação qualitativa intervencionista, é preciso saber como foram analisados os dados. Essa análise exigiu do professor-pesquisador muita atenção e cautela nas interpretações e nas inferências

sobre o material coletado. Todas as etapas do estudo foram registradas por questão de segurança para evitar perda de informações e de tempo. Cada instrumento elencado teve sua análise específica e, ao mesmo tempo, foram “processadas” as informações, relacionando-as a outras ferramentas utilizadas, ou seja, foram promovidos diálogos entre a observação participante, a roda de conversa, a pesquisa documental e as oficinas pedagógicas.

A partir dos instrumentos de estudo utilizados, o registro de cada atividade ocorreu por meio de anotações atinentes a cada roda de conversa e as oficinas pedagógicas. O registro também das atividades foi fonte importante e pretendeu coletar o máximo de considerações possíveis a respeito da temática, considerando as relações e as percepções dos alunos com finalidade de perceber avanços sobre o combate ao *bullying* e o aprimoramento da leitura a partir de histórias em quadrinhos atraentes. Todos esses aspectos serviram de base para a construção analítica deste estudo.

Portanto, o professor-pesquisador fez a avaliação dos dados, a comparação de resultados, as análises das considerações dos envolvidos nas rodas de conversa e as contribuições coletadas nas atividades das oficinas pedagógicas, bem como as atividades diagnósticas iniciais e finais. Diante disso, o estudo teve a preocupação de atingir os objetivos quanto ao aprimoramento da leitura dos alunos e as compreensões sobre o combate aos atos de *bullying* e como as histórias em quadrinhos possibilitaram esse aprendizado. Além disso, atinou-se para a relevância da utilização do dispositivo celular como fundamental para as gravações das rodas de conversas, das oficinas e do *podcast*, assim como para o registro das opiniões dos participantes e sua funcionalidade pedagógica.

As rodas de conversas e as oficinas pedagógicas se complementaram nas discussões e na realização das atividades com os alunos por meio da plataforma virtual *Google Meet*. A interação foi uma estratégia utilizada para atingir os objetivos em cada etapa. Após a explanação da proposta de estudos, o professor-pesquisador buscou realizar duas atividades diagnósticas para saber as condições de leitura dos alunos e o que eles sabiam inicialmente sobre o *bullying*.

Nessa perspectiva, foram direcionadas duas perguntas: O que você entende por *bullying*? E se o *bullying* é um tipo de agressão que ocorre apenas uma vez ou repetidamente? Os alunos responderam o que sabiam: “violência

verbal, física, intencional, chamar palavrão, agressão, xingar o próximo, que pode levar ao suicídio, que tem muito na escola”. Um aluno citou que viu casos de *bullying* no filme “Um grito de socorro”. Os alunos afirmaram que começa com uma brincadeira chata e passa a ocorrer repetidamente. Percebe-se que alguns já têm uma noção do que significa o *bullying*. Após as duas perguntas, os alunos puderam comentar sobre a história em quadrinhos apresentada pelo pesquisador: Turma da Mônica: Humberto em “igual aos outros”, Figura 1.

Figura 1–HQ Turma da Mônica – Humberto em “igual aos outros”



Fonte: <https://www.Facebook.com/ToDoDiaUmEsquerdistaHistorico/photos/pcb.1244401279231984/1244401162565329>

Os alunos identificaram práticas de *bullying* na história em quadrinhos citando os meninos da “Turma da Mônica” que se escondem no mato e espera-

ram a Mônica passar com seu coelhinho. Os meninos gritam com ela: “Mônica é dentuça, baixinha e gorducha”. A linguagem verbal apresenta as palavras em letras grandes, garrafais, demonstrando gritos, ofensas contra Mônica. Essas letras se destacam das demais e chamou a atenção dos alunos leitores. Mônica usa o coelhinho e agride os meninos, exceto o Humberto³ que é surdo. Assim Mônica entendeu que ele não tinha como xingar igual aos outros. Os colegas de Humberto o viram chorando e depois entenderam o que estava acontecendo e criaram uma forma de usar o murmúrio de Humberto para xingar Mônica novamente, criando uma frase, na qual o Humberto participasse.

Nesse sentido, a disposição da história em quadrinhos foi analisada e os alunos puderam observar e compreender a predominância da horizontalidade, perceberam que os balões de fala expressam o tom de voz dos personagens e os sentimentos. Entenderam que havia onomatopeias e mostraram a produção de sentidos relacionando as linguagens verbal e não-verbal.

O uso do celular para produção de vídeo sobre atos de bullying

Para cumprir atividade diagnóstica, os alunos gravaram um vídeo de aproximadamente um minuto utilizando o dispositivo celular, explanando a opinião de cada um sobre as práticas de *bullying* e/ou apresentar as percepções sobre possíveis atos agressivos nas histórias em quadrinhos já estudadas, em consonância com as duas perguntas previamente direcionadas.

A partir da primeira atividade, foram acontecendo sistematicamente adequações de leitura e de compreensão com clarividência a aprimorar o ato de ler e de enriquecer os conhecimentos sobre a temática. Para melhor compreensão, as análises foram realizadas individualmente observando a produção e os avanços de cada aluno nas rodas de conversa, nas oficinas pedagógicas e nas atividades respondidas na seguinte sequência: atividade 01–produção do vídeo, atividade 02–respostas de quatro questões propostas, atividade 03 – pesquisa de histórias em quadrinhos na internet ou álbum digital, atividade 04 – comentários dos internautas sobre história em quadrinhos postadas nas redes sociais e atividade final – leituras e produção do *podcast* coletivo.

³ **Humberto** é um dos personagens mais antigos do Mauricio de Sousa, e é o primeiro dos 5 personagens com alguma deficiência. É um carinhoso, imaginativo e um ingênuo garotinho, personagem da Turma da Mônica, tem sete anos como a maioria da turminha, ele é mudo e começou a criar amizade com as crianças do bairro do Limoeiro ao entrar para o Clubinho dos Meninos, quando foi fundado. Fez amigos e ajudou o Cebolinha com seus planos infalíveis diversas vezes. Fonte: <https://monica.fandom.com/pt-br/wiki/Humberto>

Dessa maneira, analisando os vídeos dos alunos, observou-se que os mesmos já têm certo conhecimento sobre a temática, mas que precisavam aprofundar mais nos saberes envolvendo as práticas de *bullying* e as características das histórias em quadrinhos. Diante disso, observou-se que se deve “encarar” as agressões que podem gerar o *bullying* de forma mais rigorosa, apreendendo que não se pode tolerar brincadeiras maldosas.

Os alunos recriminaram as agressões com estereótipos chamando de atitude feia e sabe que os atos agressivos podem provocar depressão na vítima, bem como identificaram os locais onde ocorrem a prática de *bullying* com mais frequência. Como ressaltam Pazzini; Araújo (2013, p. 6):

O vídeo é um recurso tecnológico que permite experimentar sensações, do mundo e de nós mesmos, por isso sua necessidade de utilização em espaços escolares, para diversificar as atividades, exigindo dos educadores um preparo inicial, como visualizar a qualidade do material, sua duração, som, imagem, cor e aspectos pedagógicos (cenas, linguagem, assunto etc.), pois formas inadequadas de uso podem comprometer o trabalho do professor.

Ciente de que os alunos sentem um pouco de inibição em aparecer verbalizando suas ideias por esse recurso visual, mas conseguiram transmitir um pouco do que sabiam de maneira satisfatória. Nesse âmbito, o celular possibilitou esse aprendizado substituindo vários equipamentos antes necessários para essa produção, é uma vantagem tecnológica e uma comprovação de que o dispositivo interativo pode contribuir para gerar aprendizagem.

Nessa análise, dissertando sobre algumas HQs relacionadas à violência do *bullying* apresentadas pelo professor-pesquisador e da produção do vídeo didático pelos alunos, os instrumentos de estudo utilizados foram fundamentais para a compreensão das atividades. Dessa forma, foram relevantes os pressupostos de Teixeira; Nitschke; Paiva (2008), de Lavarda (2017) e de Moran (1993), dentre outros.

Portanto, os vídeos foram elucidativos por expressar o ponto de vista inicial contemplando conhecimento prévios dos alunos. Cada um teve sua percepção que o *bullying* é uma prática prejudicial, no entanto, em momento algum, os alunos indicaram o *bullying* como prática repetitiva, mas percebe-se nas prováveis ocorrências que citam. Além das observações indicadas pelos alunos, o professor-pesquisador enfatizou que existem atos violentos esporá-

dicos que podem levar a atos rotineiros, e que essa repetição vai acostumando o agressor a atacar suas vítimas, é o que se configura como *bullying*.

A penúltima atividade proposta procurou atingir o exterior da sala de aula. Cada aluno postou uma história em quadrinhos nas suas redes sociais: *Instagram*, *Facebook* e *status* de grupos de *WhatsApp*. O objetivo dessa atividade era obter comentários dos internautas a respeito de atos de *bullying* presente nas HQs. Após realizar os *prints* dos comentários e encaminhá-los ao professor-pesquisador através do grupo de *WhatsApp*, criado pelo professor para a utilização durante o estudo, a roda de conversa foi, mais uma vez, palco das análises e das discussões do que foi comentado.

Nessa acepção, o professor-pesquisador orientou os alunos a colocarem na postagem duas perguntas acompanhando a HQ: Você consegue ver algum tipo de violência nessa história em quadrinhos? Qual a sua opinião sobre o *bullying*? Os comentários e as análises foram variados.

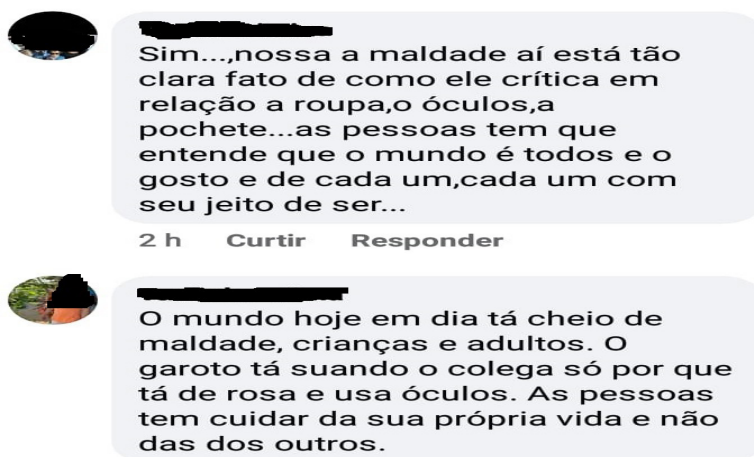
Figura 2–HQ pesquisada pelo aluno A



Fonte: <https://www.Facebook.com/QuadrinhosAcidos/photos/a.558597987494930/2313335215354523/?type=3>

O aluno fez a leitura evidenciando que se trata de prática de *bullying* através dos termos agressivos utilizados pelo agressor como: **quatro olhos**, **veste cor de rosa**, insinuando o velho preconceito de que **menino usa azul**, **menina usa rosa**, que deve ser **cego**, **idiota** e que possui **pochete ridícula**, ainda destacou os verbos **agredir** e **ofender**.

Figura 3–Print dos comentários selecionados pelo aluno A, acerca da HQ, Figura 1



Fonte: Pesquisa direta, 2020.

Mediante as postagens do aluno A, ratifica-se o seu posicionamento de que o *bullying* significa maldade com o próximo e que deve ser combatido e que cada pessoa deve cuidar da sua vida e esquecer a vida dos outros.

Podcast coletivo sobre bullying: proposta de intervenção didático-pedagógica

O projeto de intervenção considerado neste estudo deve ser entendido como colaboração compartilhada de um coletivo, desde a primeira etapa de construção teórica até sua elaboração e execução. Nessa perspectiva, a proposta de intervenção aplicável ao campo da educação requer uma importância de cunho didático-pedagógico que oferte a diversos profissionais da área e às instituições educacionais o modelo enquanto instrumento para aprendizagem e desenvolvimento da leitura.

O professor-pesquisador promoveu a interação entre os envolvidos no estudo, a partir do momento em que exercitou coletivamente suas perguntas, provocações didáticas e propostas, no contexto em que se deu a discussão temática, na qual se constituiu a intervenção.

É importante ressaltar que o *podcast* é um arquivo de áudio, muito importante para ser utilizado em várias áreas do conhecimento, por possibilitar o aprimoramento da leitura e dos saberes acerca de variadas temáticas educacionais, sociais e outros setores da sociedade. É uma ferramenta nova em relação a outros meios digitais como música, *blogs*, vídeos etc. Esse arquivo é predominantemente de áudio, simulando gravação de rádio, podendo ser ou-

vido com fones ou livremente em celulares e outras plataformas digitais de áudio. É um novo meio de produzir leitura e aprendizado, ouvindo.

As atividades trabalhadas neste estudo, permitiram, desde a produção do vídeo, estabelecer relações de aprendizagens envolvendo os alunos, sendo observados os avanços de cada um na construção de saberes acerca do *bullying*, analisando as histórias em quadrinhos. Desse, a produção do *podcast* coletivo consolidou esse aprendizado e pode-se averiguar esses conhecimentos anteriores e posteriores no Quadro 1, em atendimento a um dos objetivos específicos de realizar comparações das visões dos alunos sobre *bullying*.

Na análise da primeira contribuição por parte do aluno A, tomado como recorte do estudo, foi observado que ele pronunciou de forma adequada todos os termos em sua fala sinalizando boa leitura. Segundo o aluno, a mensagem partiu de estudos próprios, durante os encontros e que construiu sua própria ideia a respeito das práticas de *bullying*, principalmente em não aceitar brincadeiras de mal gosto, e que aprendeu mais sobre a temática abordada.

Quadro 1 – Averiguação da aprendizagem sobre *bullying*–Aluno A

<p>Consideração participativa: O aluno apresentou facilidade no estudo, foi bastante participativa, participou de quase 100% das aulas virtuais. Teve excelente desempenho.</p>	<p>Avanços alcançados durante o estudo: O aluno já possuía informações relevantes a respeito do <i>bullying</i> e avançou aprofundando seus conhecimentos durante o estudo.</p>
<p>Percepção (visão) anterior sobre o <i>bullying</i>, apresentada no vídeo e nas atividades iniciais.</p>	<p>Percepção (visão) posterior sobre o <i>bullying</i>, apresentada nas atividades finais e gravadas no <i>podcast</i>.</p>
<p>Ressaltou que as agressões vêm do cotidiano e que muitas pessoas entram em depressão e podem levar a casos mais graves como o suicídio. Disse que tem experiência própria porque já sofreu com <i>bullying</i>. Que não deseja a ninguém, é terrível e vem de brincadeira de mau gosto que pode machucar.</p>	<p>Definiu que o <i>bullying</i> significa maldade com o próximo e que deve ser combatido. Afirmou que a partir do que acontece, deve-se tomar as providências e se prevenir. O <i>bullying</i> é algo errado que mexe com o psicológico e o emocional de quem passa a sofrer com ele. Começa com uma simples brincadeira de mau gosto e a finalidade é de simplesmente diminuir e humilhar a pessoa que está sendo atacada. É um ato criminoso de ofensas repetitivas, pode levar o ser humano ao extremo, dor e até a morte.</p>

Fonte: Pesquisa direta, 2020.

5 Considerações finais

Este estudo se propôs a compreender a importância do uso do dispositivo celular no processo ensino-aprendizagem, enfocando aspectos relevantes no aprimoramento da leitura dos alunos, na perspectiva do letramento digital, considerando as compreensões advindas do gênero discursivo/textual histórias em quadrinhos, abordando a temática de combate às práticas de *bullying*.

Dessa maneira, pode-se afirmar que o estudo contemplou o aprimoramento da leitura dos alunos, quando esses utilizaram o dispositivo celular para realização das pesquisas, das análises textuais e das atividades propostas. O letramento digital que permeou o estudo evidenciou-se na prática da leitura prazerosa, atrativa, com finalidade de obter conhecimentos importantes para atuações sociais, destarte, contribuindo para a progressão do processo ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, a escolha do gênero discursivo/textual histórias em quadrinhos, utilizando o dispositivo celular, contribuiu significativamente para o letramento digital, por possuir em sua essência características dinâmicas, envolvendo as linguagens verbais e não verbais e despertando nos alunos o desejo de ler e de envolver-se no mundo estético e imaginário das HQs, permeadas de figuras, de cenários, de comportamentos e de atitudes, observadas pelos alunos, tanto na estrutura prototípica quanto no aprendizado sobre combate aos atos de *bullying*.

As produções de histórias em quadrinhos são variadas e os autores prezam por evitar situações de violência, devido ao público a que elas são destinadas, embora se reconheça que as HQs encantam pessoas de todas as idades. Dessa forma, as histórias em quadrinhos selecionadas neste estudo permitiram análises para além de sua intencionalidade, uns alunos identificaram figuras bem direcionadas ao foco da violência, enquanto outros transformaram a ideia em possibilidade de gerarem perturbações violentas, e diante disso, construíram suas conjecturas sobre o *bullying*, em comprovação a um dos objetivos específicos deste estudo.

Os alunos não conheciam o arquivo digital de áudio chamado *podcast*, por ser novidade, mas gostaram da sua funcionalidade. Acharam interessante para leitura, para gravação de textos e para ouvir com o fone de ouvido, como ferramenta de aprendizagem ampla, podendo ser utilizada em várias disciplinas e no cotidiano. As atividades finais, incluindo o produto deste estudo, per-

mitiram atender ao objetivo proposto de realizar comparações das visões dos alunos sobre *bullying*, produzindo *podcast* no dispositivo celular, a partir das leituras efetivadas nas histórias em quadrinhos.

Nesse contexto, deve-se compreender este estudo enfatizando o conjunto da obra, com interligações entre os procedimentos metodológicos, os objetivos e os instrumentos didáticos-pedagógicos na constituição da *práxis*, atinando que a teoria e a prática se complementam no fazer do processo ensino-aprendizagem. Os alunos já têm o hábito de estudar e estabelecem relações de sociabilidade na comunidade escolar, com amigos e com família. Essa rotina acontece diariamente de forma presencial, no entanto, no contexto da pandemia da Covid-19, o celular ganhou espaço e mais destaque com novas formas de uso e de relacionamento.

Portanto, é preciso reforçar que o dispositivo celular é uma ferramenta pedagógica indispensável ao processo ensino-aprendizagem e merece todo espaço e importância no ambiente escolar, contemplando sua utilização como recurso didático, amplo e capaz de proporcionar aprendizagens significativas aos alunos. Essa afirmação concretizou o objetivo geral deste estudo, comprovando que é possível compreender como o dispositivo celular contribui para a leitura e para ampliar os conhecimentos dos alunos. Há vários estudos acadêmicos desenvolvidos acerca de *bullying* e de histórias em quadrinhos, mas com diferentes proposições. Não obstante, este estudo apresentou abordagem enfatizando como essencial o uso do dispositivo celular. Espera-se que este estudo contribuía à conscientização das pessoas no contexto social e das instituições de ensino sobre a temática, e que não seja finito neste campo discursivo, tornando-se relevante como suporte acadêmico e propenso como referências a outros estudos científicos.

Referências

ARANTES, Clécia de Vasconcelos. **O celular como dispositivo eletrônico para a produção de textos multissemióticos**: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula. Orientador: João Wandemberg Gonçalves Maciel. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal da Paraíba, Campus IV, Mamanguape-PB: 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e Desportos. **Os parâmetros curriculares nacionais**. Versão preliminar brasileira, 1995.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar**: perguntas e respostas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Eugenio. Potenciais cooperativos do *podcast* escolar por uma perspectiva freinetiana. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20. n. 63. out./dez. 2015.

FREIRE, P. **Conceito educativo de *podcast***: um olhar para além do foco técnico. Educação, Formação & Tecnologias, Caparica, PT: FCT, v. 6, n. 1, p. 35-51, 2013a. Disponível em: eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340. Acesso em: 1 jan. 2021.

FREITAS, M.T. A. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista, v. 26, n. 3, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ‘ensinar’ o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Brasília/DF: MEC; Campinas/ SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Coleção linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005.

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

MORAN, José Manuel. **Leituras dos meios de comunicação**. São Paulo: Pan-cast, 1993.

MORAN, José Manuel. **Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias Interações**. São Paulo: Universidade São Marcos. n. 9, jan./jun. 2000.

MOTA, Kildilene Carvalho Matos. **Da concepção do *bullying* ao fenômeno da violência como manifestação da alienação**: uma análise onto-histórica, 2015. 90 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculda-

de de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua portuguesa**. Natal: EDUFRRN, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1996.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. **Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado**: da teoria à prática. *Eccos*, São Paulo, n. 27, jan./abr. 2012.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Campinas: Educação e Sociedade, v. 23, n. 81. dez. 2002.

TEIXEIRA, Marizete; NITSCHKE, Rosane; PAIVA, Mirian. Análise dos dados em pesquisa qualitativa: um olhar para a proposta de Morse e Field. **Rev. Rene**. Fortaleza, v. 9, n. 3, jul./set. 2008.

VERGUEIRO, Valdomiro. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

Webgrafia

ISOLAN, Luciano. **Bullying escolar na infância e adolescência**. 2014. Disponível em: https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=143. Acesso em: 19 maio 2020.

LAVARDA, Tabatta C. **Sugestões do uso de histórias em quadrinhos como recurso didático**. UFPR: 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25298_12321.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

PAZZINI, Darlin Nalú.; ARAÚJO, Fabrício Viero de. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 2013. Disponível em: <https://>

repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/729/Pazzini_Darlin_Nalu_Avila.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 fev. 2021.

SANTOS, Luciene Silva dos; PEREIRA, Marilaine de Castro; SAMPAIO, Ademilso de Oliveira. **O uso da informática como recurso pedagógico nos anos iniciais segundo os professores da Escola estadual Tancredo de Almeida Neves no município de Carlinda/MT.** Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/19/pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PRÁTICAS DE LETRAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TECENDO REFLEXÕES, CONSTRUINDO POSSIBILIDADES

Edilson Barbosa Martins¹

Joseval dos Reis Miranda²

1 Primeiras palavras

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade educativa respaldada por lei, envolve responsabilidades e atribuições que lhes são peculiares. Nesse sentido, a legislação assegura que cabe aos profissionais, engajados em tal modalidade de ensino, reparar e conceder igualdade de oportunidades a todos os indivíduos que, de alguma maneira, foram privados de práticas culturais, como a leitura e a escrita, no decorrer das suas histórias de vida; circunstâncias que os impediram de participar de forma igualitária de interações sociais diversas.

Nesse contexto, apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada no âmbito do PROFLETRAS/UFPB, envolvendo alunos dos Anos Iniciais (II Ciclo da EJA), de uma escola pública municipal, localizada no município de Santa Rita-PB. A pesquisa configurou-se enquanto pesquisa qualitativa, de cunho exploratório. Teve como objetivo geral desenvolver um projeto de letramento que pudesse contribuir tanto para o aprimoramento do processo de escrita, como para uma melhor inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada.

Nesse texto, intencionamos apresentar alguns estudos teóricos acerca da Educação de Jovens e Adultos, práticas de letramentos e o trabalho envolvendo gêneros discursivos. Discutimos os resultados obtidos, a partir de uma atividade diagnóstica, aplicada por via remota, contemplando as vivências ou práticas de letramentos com as quais os alunos da Educação de Jovens e Adul-

1 Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPB. E-mail: edilbm@hotmail.com

2 Doutor em Educação e professor da Universidade Federal da Paraíba. Docente do Departamento de Metodologia da Educação, Campus I e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPB. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

tos costumavam se envolver. Apresentamos ainda, propostas de atividades pedagógicas, por meio de um projeto de letramento, nas quais os gêneros discursivos sirvam como instrumento para a melhoria da escrita e inserção dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na cultura letrada.

2 Letramentos: algumas reflexões

Nesta seção refletimos sobre o letramento enquanto processo que poderá conduzir o aluno jovem/adulto/idoso/cidadão para uma participação em sociedade mais concreta e eficiente.

Conceituar letramento não nos parece uma tarefa tão fácil e simplória, visto que muitos autores se debruçam a poder defini-lo de forma que tal conceito abarque ou contemple todos os aspectos, em termos de mudanças na sociedade atual em que vivemos, não deixando de fora transformações, fatos e fenômenos que surgem ou que emanam como fruto do envolvimento da sociedade com a escrita e leitura.

Para efeito de definição do termo letramento, buscamos compreendê-lo sob o olhar de Tfouni (2005, p. 20) que o apresenta como aquele processo no qual se “[...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade [...]”. Buscando ainda reforçar nosso entendimento sobre o sentido e amplitude do termo letramento na sociedade atual, Soares (2017) vai além e busca na origem da palavra seus significados. Vejamos:

[...] o termo **letramento** com o sentido que hoje lhe damos. Onde fomos buscá-lo? Trata-se, sem dúvida, da versão para o Português da palavra da língua inglesa *literacy*[...] ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la [...] (SOARES, 2017, p.17, grifo da autora).

Ainda na busca por melhor entender o conceito de letramento nos valem das considerações de Kleiman (2005, p.19), que em acordo com o que diz Soares (2017), o compreende desta forma: “[...] o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna”.

Convergem assim no entendimento sobre letramento Tfouni (2005), Soares (2017) e Kleiman (2005), quando, em termos mais amplos, o definem

como sendo as mais diversas situações sociais nas quais fazemos uso efetivo da leitura e da escrita. É nesse sentido que defendemos as práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos como práticas que promovam e estimulem os variados letramentos em que estão envolvidos os alunos jovens/adultos/idosos/cidadãos.

Os letramentos são múltiplos e variados porque assim se configuram as atividades desempenhadas por aqueles que vivem e interagem em sociedade. Sendo, pois, múltiplas e variadas as práticas cotidianas para atender a essas demandas sociais que envolvem a leitura e a escrita, teremos os variados letramentos.

Nesta mesma percepção, Oliveira (2010, p. 329-330) menciona: “[...] os estudos de letramento reenquadraram-se, passando a destacar a complexidade da vida social, a pluralidade dos contextos sociais e culturais, a força das mudanças sociais e a implicação dessas mudanças nas práticas de letramento cotidianas”.

O nosso entendimento, que também coaduna com o de Oliveira (2010), é o de que sendo variadas as práticas sociais, culminarão em diferentes modos dos quais nos valeremos da leitura e da escrita, na construção dessas mesmas práticas.

Entendamos, pois, os variados letramentos enquanto o desdobramento de atividades e atuações múltiplas, que decorrem do viver em sociedade, no qual nos valem dos processos de leitura e escrita, em suas múltiplas facetas, para interagir, atuar, modificar ou confirmar o nosso viver em sociedade.

É com esta compreensão que envolve os múltiplos e variados letramentos presentes na sociedade, fundamentada em Kleiman (1995, 2000, 2005, 2007) e Soares (2017), que abordaremos o processo da escrita, no qual deverá vir cumprindo o papel de habilitá-los à participação consciente, em termos de fazê-los compreender que de posse da leitura e da escrita vislumbram-se caminhos mais dignos, com menos estigmas e com maior poder decisório nas instâncias sociais nas quais participam.

Dessa maneira, quando o aluno passa a estar consciente e podendo valer-se da escrita como instrumento que potencializa sua participação em sociedade, estamos promovendo, de fato, como menciona a legislação sobre a Educação de Jovens e Adultos, uma educação para a vida.

Somos de acordo que o trabalho promovido com tal modalidade de ensino, sempre que possível, seja assentado nas práticas sociais desencadeadoras de ações de leitura e de escrita, como postula Kleiman (2007). Vejamos o que a autora nos diz a esse respeito:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objeto estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, concordamos com Kleiman (2007), quando coloca como sendo pertinente que o trabalho desenvolvido na escola (esta enquanto agência privilegiada para a promoção do letramento) seja um trabalho assentado em práticas sociais, em que a escrita contribua efetivamente para propiciar mudanças e transformações tão necessárias ao viver no contexto atual da sociedade moderna.

Compreendemos que o trabalho voltado à Educação de Jovens e Adultos deve ancorar-se em um pressuposto que venha permitir aos seus sujeitos vivenciar mudanças e transformações. Nesse contexto, de acordo com Oliveira (2010, p. 340), que a sala de aula venha funcionar “[...] como uma comunidade de aprendizagem em que todos ensinam e todos aprendem, conciliando interesses, conhecimentos e sentimentos”.

Ressaltamos, ainda, que os novos estudos sobre letramento e os seus desencadeamentos apontam para diferentes enfoques de abordagem no que diz respeito ao trabalho desenvolvido no âmbito escolar.

Entre essas abordagens, destacamos os estudos desenvolvidos por Street (1984), ratificados por Kleiman (1995) e Rojo (2009), que apontam o letramento sob os enfoques autônomo e ideológico, logicamente esses enfoques tomam direções distintas e acarretam diferentes formas em se tratando do trabalho ou processos educativos que serão desenvolvidos nas escolas, envolvendo etapas ou modalidades educativas.

Trazemos as considerações apresentadas por Kleiman (1995), no tocante às diferenças entre letramento sob o enfoque autônomo e o letramento sob o enfoque ideológico:

[...] Essa é a concepção denominada por Street (1984) de **modelo autônomo**. Essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com progresso, a civilização, a mobilidade social [...] esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações, desde o século passado [...] A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o **modelo ideológico**, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida (KLEIMAN, 1995, p. 20-21, grifos nossos).

Conforme especificado anteriormente, diferentes enfoques levam a diferentes atuações, e da maneira que viemos defendendo o trabalho desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos, o tomamos sob o enfoque ideológico, no qual as práticas de letramento são tidas como plurais e variadas, condicionadas social e culturalmente, nas quais a escrita assume, conforme Kleiman (1995), significações variadas e situadas.

Sob esta perspectiva de letramento, abordaremos o projeto de letramento, enquanto aquele que, segundo Oliveira (2010), vem inserir-se no contexto escolar como alternativa eficaz e viável, na qual a partir da utilização de gêneros discursivos diversos, tomados como meio e não um fim em si mesmos, poderão contribuir para a produção de conhecimentos.

3 O projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos

O trabalho com um projeto de letramento pressupõe que a prática social seja o ponto de partida, no qual os sujeitos envolvidos no processo de ensinar e de aprender constroem significações—essas mesmas práticas, agora, tratadas sob um olhar de resgate e valorização das vivências tanto dos alunos como do professor, constituem-se em um campo amplo para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Kleiman (2000) apresenta-nos uma definição para projetos de letramento como sendo:

[...] um conjunto de atividades que se originam de um interesse real da vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p. 238).

No mesmo encaminhar Oliveira, Tinoco e Santos (2014) acrescentam que os projetos de letramento não precisam ser entendidos como novidades pedagógicas, mas como prática recontextualizada, que pode contribuir para a produção de mudanças, levando a um ensino significativo, no qual alunos e professores passam a serem vistos como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, promovendo atuações conscientes e consistentes, contribuindo assim para a emancipação de ambos.

Vejamos como as autoras compreendem o trabalho desenvolvido a partir de um projeto de letramento:

[...] queremos aqui evidenciar a prática de projetos não como uma novidade didática ou um instrumento de renovação do ensino na língua materna que pretende resolver problemas de exclusão e insucesso escolar na área da 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.

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 13).

É nesta compreensão mais ampla do fazer pedagógico e das implicações enquanto prática situada, repercutindo diretamente na sociedade que queremos construir ou que almejamos enquanto espaço de convivência mais igualitário, que pensamos em desenvolver um projeto de letramento que venha dar mais visibilidade às práticas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, e que essas práticas contribuam, conforme descrevem Kleiman (2000), Oliveira, Tinoco e Santos (2014), para um construir-se uns com os outros, alunos e professores, ambos em um caminhar que certamente conduzirá a mudanças, a autonomia e a emancipação.

Nos moldes acima elencados, sustentamos que é necessário e tem real significado o trabalho com um projeto de letramento na Educação de Jovens e Adultos, no caso em questão, no II Ciclo (Anos Iniciais), que coloque o aluno cidadão enquanto sujeito do processo, no qual o mesmo veja-se como participante efetivo na construção da sua identidade.

Sustentamos que um projeto de letramento, entendido como pontuam Oliveira, Tinoco, Santos (2014, p. 7), enquanto “ [...]ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada, e por isso, significativa [...]” enriquece as atividades desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos, de alguma maneira resgatando o que o aluno já sabe, problematizando esse saber através das suas vivências, constituindo-se um bom ponto de partida para promovermos as reparações na qual as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos mencionam como necessárias, quando falamos em um currículo para tal modalidade.

Nesse caminho, quando pensamos em um projeto de letramento, busca-se a implementação de ações que visam a construção da identidade do aluno enquanto sujeito que discute, opina, reelabora temas que a escola possa vir a propor, ressignifica tais temáticas com sua vivência, enfim, a ideia é colocar o aluno construindo sentido para o que a escola traz [...] como temática de estudo.

Compreendemos que dessa maneira estarmos propiciando uma construção de conhecimentos que instrumentalizem para uma atuação em sociedade, diminuindo assim a distância que muitas vezes é posta pela escola, quanto ao que é ensinado e o que a vida em sociedade exige de seus cidadãos.

Há muito se questiona o papel da escola enquanto reprodutora de conhecimentos, as práticas de ensino-aprendizagem que apenas tomam os alunos como receptáculos nos quais depositam-se conhecimentos não se sustentam mais, uma vez que, mediante o amplo debate científico em torno de questões que envolvem o ensino e a aprendizagem, se comprova que quando há problematização, reflexão e quando os alunos conseguem ver relação quanto ao que é ensinado com as exigências sociais postas cotidianamente, é que se cumpre o papel da escola enquanto promotora de aprendizagem significativa (FREIRE, 1996).

Por esse motivo, a pretensão em trabalharmos com um projeto na perspectiva do letramento torna-se promissora e sustenta-se, pois, através do projeto, resgatamos e trazemos à tona conhecimentos que são significativos para o aluno. Procura-se também envolver a escola com questões que de fato fazem parte do viver em sociedade e que são vivenciados pelo aluno/ cidadão, sujeito do processo educativo desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, a escola passa de mera reprodutora de conhecimentos a problematizadora de questões sociais mais amplas, que se mostram ricas enquanto processo educativo emancipatório.

Ainda salientamos que um projeto de letramento precisa reunir, segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), alguns princípios e aspectos no tocante a sua condução, dentre os quais mencionamos os seguintes: o processo educativo baseado na interação dos sujeitos: professor e alunos, pois no entender das autoras: “[...] nesse processo, não há ensinantes nem aprendentes. Juntos, todos ensinam e aprendem [...] (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 44)”. Outro princípio que, segunda as autoras, devemos atentar-nos é o entendimento do aluno como ser de cultura, isto é, traz consigo um vasto conhecimento de mundo, que muito servirá como ponto de partida para as diversas aprendizagens desencadeadas ou pensadas para o desenvolvimento do projeto.

Deixamos registrado também, e conforme já pontuamos, que um projeto de letramento precisa como tal se conduzir através das práticas sociais nas quais estão imersos os sujeitos mencionados anteriormente, respondendo às necessidades vivenciadas por eles, traduzindo-se assim em aprendizagem coletiva.

Pontuamos, ainda, que o projeto de letramento é uma boa opção enquanto prática condizente de ensino, mas é preciso que o professor tenha compromisso com a formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, aspecto este que falaremos mais adiante.

Nas próximas linhas discorreremos sobre como deve ser o trabalho com a escrita na Educação de Jovens e Adultos, a escrita tomada enquanto meio que contribui para uma participação mais efetiva enquanto cidadão, sendo priorizada com base em atividades de letramentos.

4 O trabalho com a escrita por meio do projeto de letramento: reflexões pertinentes

Neste tópico, pontuamos que é preciso deixarmos em evidência uma concepção em torno de língua/linguagem, na qual culminará, conseqüentemente, em um determinado tratamento no que concerne a um entendimento de escrita. Essa concepção, por sua vez, dirá muito sobre a atividade desenvolvida pelo professor da Educação de Jovens e Adultos, pois sob o entendimento de uma ou outra vertente, que compreende de uma dada forma como deve ser o trabalho com a escrita, estarão postas em jogo atuações que restringirão sobremaneira as atividades que envolvem a escrita, ou, se pautadas em um entendimento mais abrangente de língua/linguagem, resultarão em posturas

e atividades mais condizentes e em consonância com um projeto voltado à promoção de aprendizagens que, de alguma forma, instrumentalize o educando para uma vivência em sociedade.

Defendemos, neste sentido, que o ensino desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos deve-se pautar em uma concepção interativa de língua/linguagem, em uma perspectiva dialógica e responsiva, conforme defendem Bakhtin (2003), Koch e Elias (2014).

A respeito do entendimento que envolve a língua/linguagem enquanto interação discursiva, vejamos o que nos acrescenta Koch e Elias (2014):

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto [...] O sentido da escrita, portanto, é produto dessa interação, não resultado apenas do uso do código, nem tão-somente das intenções do escritor [...] (KOCH; ELIAS, 2014, p. 33, 34).

Assentado pois na concepção de língua/linguagem enquanto interação, na qual a escrita passa a ser um construto social e historicamente construído e situado, é que tomamos as práticas aqui propostas, práticas essas que situem os educandos enquanto protagonistas.

Assim, na perspectiva do protagonismo, torná-los visíveis enquanto sujeitos, que se envolvem em tal processo, é favorecer seu aprendizado e contribuir, ao mesmo tempo, na formação do cidadão que compreende seu papel na sociedade, com suas opiniões bem fundamentadas, na qual a escrita vem a ser sua aliada no enfrentamento das tomadas de decisões, em situações que se deparam todos os dias – caso contrário, não estando bem apropriados da escrita, enquanto instrumento libertador, tornam-se presas fáceis em um sistema que sempre privilegia os que melhor fazem uso desse bem social.

Reiteramos ser a prática do professor que deseja desenvolver a formação cidadã do aluno por meio de um projeto de letramento, viabilizando o uso mais efetivo da escrita enquanto instrumento que pode possibilitar interações sociais mais dignas, como um caminho promissor. Que se desvencilhando de velhos conceitos que permeiam as práticas educativas desenvolvidas na Educação de Jovens Adultos, caminhe na direção de uma proposta mais consciente.

Nesse mesmo sentido, a BNCC (2018), embora não oferecendo um lugar de destaque para a EJA enquanto modalidade, apresenta algumas diretrizes

para a Educação Básica e que podemos adaptar para a modalidade de ensino em questão:

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, 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, 2018, p. 67-68, grifos próprios do documento original).

Reafirmamos, ainda, que somente sob a condução de um olhar mais científico, que compreenda se queremos uma educação de qualidade, que contribua para que o sujeito venha ascender-se socialmente falando, é que devemos, inevitavelmente, rever nossos conceitos sobre sociedade, ensino, proposta educativa.

Em meio a este emaranhado de conjunturas, colocar-se a favor de uma Educação de Jovens e Adultos, sobretudo que priorize a construção de uma sociedade mais justa para os menos favorecidos, que desde longa data são excluídos dos processos de decisão, que só encontram-se acessíveis para aqueles que de maneira mais concreta têm o domínio efetivo da escrita, ao desenvolvermos determinadas habilidades como a escrita, estamos nos tornando aptos a adentrarmos para poder interagir de forma mais satisfatória, em situações sociais que outrora nos excluía.

Se assim o fizermos, estaremos cumprindo o papel delegado à escola, como aquela que da forma mais democrática possível deveria possibilitar aos que dela participam perceberem-se enquanto construtores de uma tão sonhada sociedade mais igualitária.

Diante do que já foi exposto, da reafirmação da concepção que traz a língua/linguagem como interação dialógica e responsiva, baseada em estudos que tomam Bakhtin (2003) como pressuposto teórico que sustenta a nossa compreensão de escrita, compreendemos ser pertinente uma breve análise das práticas que envolvem o uso da escrita sob o olhar bakhtiniano.

5 As práticas de escrita na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sob a perspectiva bakhtiniana

Como dito anteriormente, temos a compreensão da linguagem enquanto interação viva e responsiva, pressupostos postulados por Bakhtin (2003), e

nessa mesma circunstância, entendemos que o trabalho desenvolvido com a escrita deve ser um trabalho, que contextualizado enquanto interação, promova o aprimoramento das capacidades do indivíduo.

Nesse contexto, ao trabalharmos com a escrita enquanto processo de interação, que envolve o seu dizer e o dizer do outro, em um processo dialógico, leva-se à descoberta de novos horizontes, no qual descortinam-se novas aprendizagens.

Aprendizagens que sempre serão permeadas por situações discursivas, configuradas em determinados gêneros discursivos, pois as nossas interações em sociedade sempre são desencadeadas por meio de um gênero discursivo. A esse respeito, vejamos o que diz Bakhtin: “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

No entendimento de Bakhtin (2003) e com o qual concordamos, sempre interagimos por meio dos gêneros do discurso. Nesse sentido entendemos que a escola deve atuar para, a partir das situações reais de interação em sociedade, e valendo-se dos gêneros discursivos desencadeados nessas mesmas situações de interação, promover real aprendizado, utilizando-se sempre desses gêneros como meio no qual podemos ver refletidas nossas ações enquanto aluno/cidadão.

Desse modo, os gêneros discursivos, tomados como textos, devem fazer parte do repertório enquanto prática situada de ensino, por refletirem, como já foi dito, as interações reais configuradas na convivência em sociedade, servindo como um amplo recurso que pode e deve ser explorado, nas diversas atividades de ensino-aprendizagem, envolvendo disciplinas e áreas variadas do conhecimento.

Compreendemos e concordamos com Bakhtin/Volochinov (1986) quando afirmam que nossas interações, sejam elas orais ou escritas, nunca são constituídas no vazio, mas em contato com o outro:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, 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. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa

extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1986, p.113).

Acreditando que é esse dialogismo entre a nossa palavra e a palavra do nosso interlocutor, seja ele quem for, que nos conforma enquanto ser social, que nos propomos a dar voz aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de práticas de letramentos, configuradas em diversificadas atividades.

Com relação ao uso dos gêneros discursivos configurados enquanto texto, vale fazer menção à BNCC, que, embora falhando, quando se omite em considerar e traçar em suas orientações algo que realce as especificidades que demarcam a Educação de Jovens e Adultos como modalidade própria, em suas orientações gerais para o ensino regular, aponta que o trabalho com tais gêneros, como viemos defendendo, tendem a ser mais promissores. Observemos o que menciona a BNCC (2018):

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Passemos a uma melhor compreensão de como o professor dessa modalidade de ensino precisa desenvolver suas atividades, levando em consideração os diversos letramentos, configurados como o uso eficiente da leitura e da escrita em diferentes situações sociais.

Veremos as atribuições delegadas ao professor, enquanto agente de letramento que se propõe a ser, e o quanto sua atuação precisa estar envolta em criticidade e reflexão.

6 O trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento

O trabalho do professor na Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração que sua prática venha pautar-se como práticas de letramentos, precisa ser coerente e desafiador, considerando todas as implicações já mencionadas, que não seja apenas um mero reproduzidor das atividades propostas

no livro didático. Por outro lado, certas atividades, em vez de explorarem a criatividade e trazer situações concretas que ponham o aluno a refletir sobre tal temática, muitas vezes conduzem ao comodismo, o que leva o aluno a entender que os conteúdos que a escola apresenta são apáticos à sua realidade, encerrando-se sua eficácia quando termina a atividade em sala.

Entendemos que o professor que queira desenvolver um trabalho na Educação de Jovens e Adultos, baseado em projetos de letramento, precisa compreender que seu trabalho deve estar diretamente interligado com as situações sociais vivenciadas por seus alunos.

Esses alunos assumem papéis sociais variados—são trabalhadores da construção civil, domésticas e donas de casa, entre outros papéis sociais assumidos pelos educandos. Com isso queremos dizer que toda atuação e abordagem de conteúdos precisam ser ressignificados dentro dessa identidade social vivenciada, não para produzir conformação, mas, a partir da tomada de posição e da compreensão do seu lugar na sociedade, interagir de forma consciente.

Dessa maneira, podendo interagir socialmente, questionar ou ratificar suas posições sociais, porém de forma consciente, enfrentando as situações que lhes são impostas com respaldo, que só serão efetivados, de fato, com a apreensão e uso proficiente da escrita. Esta precisa ser compreendida enquanto poder que os conduzem a uma participação mais efetiva e consciente na sociedade letrada, assim, cabe ao professor reelaborar suas práticas para além da mera transmissão de conteúdo, problematizando suas atividades, reconduzindo-as de maneira que sejam sempre colocadas a partir de situações-problemas advindas da participação das diversas esferas sociais nas quais os alunos participam, pois são essas situações, verdadeiros eventos de letramentos¹, ricos de vivência, na qual pode dar-se o aprendizado e aprimoramento da escrita.

Ao professor, cabe valorizar todo esse conhecimento que o aluno já traz consigo, mostrando que o conhecimento que ele tem pode ser o ponto de partida para um aprendizado mais sistemático, consciente e politizado.

O docente nesse meio termo apresenta-se como mediador, como aquele que partindo dos conhecimentos de mundo trazidos pelo aluno problematiza, reelabora certas maneiras e formas de apresentar determinadas temáticas, estando consciente de suas posturas, e tendo bem claro qual o seu papel en-

¹ Adotamos o conceito de Kleiman (2005) para evento de letramento, como sendo a “ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão” (KLEIMAN, 2005, p. 23).

quanto formador de opinião e desencadeador de novas atitudes de seus alunos, enquanto aluno/jovem/adulto/idoso/cidadão. Kleiman (2007) ratifica o nosso pensar, pois compreende o professor, nesse processo, como agente de letramento:

O agente de letramento é capaz de articular interesses partilhados pelos aprendizes, organizar um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxiliar na tomada de decisões sobre determinados cursos de ação, interagir com outros agentes (outros professores, coordenadores, pais e mães da escola) de forma estratégica e modificar e transformar seus planos de ação segundo as necessidades em construção do grupo (KLEIMAN, 2007, p. 21).

Reforça-se, conforme vimos, o professor como agente de letramento, mediador das situações de aprendizagem e que também se compreende como aprendente da situação proposta.

Paulo Freire, nesse mesmo percurso, acerca de termos uma postura clara enquanto educadores, menciona o seguinte: “[...] Mas é neste sentido também que, tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação [...]” (FREIRE, 2003, p.23). Em consonância com Freire (2003), reafirmamos que a nossa postura enquanto professor atuante na Educação de Jovens e Adultos, seja uma postura questionadora, que compreenda que educar envolve relações de poder, cuja postura deva privilegiar uma educação que se ponha a favor de seus alunos e dele mesmo.

Ainda concordamos com Freire (1996), quando nos alerta que ensinar exige reflexão sobre a nossa prática, levando-nos a entender o professor como aquele que ao pensar o fazer pedagógico o faz de maneira que os conteúdos não se encerrem em si mesmos, mas, problematizados, cumpram sua função libertadora, esclarecedora, enfim, ganhem visibilidade e utilidade fora dos muros da escola, dessa forma, estaremos, repito, preparando para a vida. Entendemos que quando o professor atenta para sua atuação e toma os projetos de letramento como embasamento da sua prática, constrói, junto com seus alunos, um caminho promissor que conduz seus educandos à reflexão produtiva, que conseqüentemente repercutirá na sociedade, pois os conteúdos ora trabalhados na escola brotaram de situações resgatadas dessa mesma sociedade e voltam-se a ela reelaborados, cheios de vida, como possíveis soluções,

construídas por todos, alunos, professores, enquanto sujeitos sociais que se tornam protagonistas desse processo educativo.

Desta maneira, bem mais que o simples depósito de conhecimentos, haverá uma ressignificação do que é ensinado e do que precisa ser aprendido; haverá uma construção coletiva que pode resultar em solução de problema para a comunidade, ou reivindicações de algo para a própria escola.

Depreende-se que tanto Kleiman (2007) quanto Freire (1996, 2003) entendem o professor não como o senhor absoluto, que detém o conhecimento a ser retransmitido aos educandos, mas como um agente de letramento, que também aprende junto com os alunos. O professor entendido como aquele que organiza o que for preciso, em termos de estruturas que venham dar suporte a um aprendizado coletivo, e que se coloca também como aprendiz, na medida que dialoga com o grupo de educandos sobre o que é interessante aprender e de que forma podem, juntos, chegar a uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Esse construir-se junto com os outros é fundamental, quando a escola cumpre adequadamente o seu papel enquanto aquela que deve preparar para a vida em sociedade, tornando aqueles que a frequentam capazes de interagir satisfatoriamente nas mais diversas situações sociais, e não apenas apresentando domínio elementar do código escrito, daí atentarmos para o trabalho na perspectiva do letramento.

São nas situações reais de uso da escrita que podemos vislumbrar a eficácia ou não dos projetos e propostas educativas para a Educação de Jovens e Adultos, pois podemos ver que muitos dos que passaram por ela, dominando em maior ou menor grau o código escrito, não conseguem fazer uso em suas práticas sociais efetivas.

A respeito do letramento enquanto caminho para o exercício da cidadania, assim pontua Silva (2011, p. 20): “o letramento é um tema que se torna relevante como passaporte para o pleno exercício da cidadania, e, conseqüentemente, da inclusão social”.

Nesse contexto, o trabalho voltado para as práticas de letramentos torna-se urgente e necessário. Um trabalho que inscreva o aluno jovem, adulto e idoso como escritor de sua história de vida constitui-se como um caminho viável para estimular a prática da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos. Dessa maneira, o aluno vem sendo colocado como participante na construção de aprendizagens contextualizadas,

falando de si, passando de mero receptor de informações a construtor da sua identidade, situando-se histórico-socialmente, compreendendo que a história da sociedade também tem um pouco dele, enquanto cidadão que vota, que toma decisões, que reivindica e que também deixa sua marca.

Compreendemos que o desenvolvimento de uma proposta educativa para a Educação de Jovens e Adultos (II Ciclo), que contemple situações que coloquem o aluno a situar-se enquanto sujeito produtivo e participativo, tem razão de ser e sustenta-se enquanto prática educativa na perspectiva dos letramentos, pois situa o aluno como responsável por colaborar na construção do seu próprio conhecimento, resgatando e valendo-se das suas experiências enquanto cidadão.

Ainda reafirmamos que as práticas educativas, tomadas enquanto práticas de letramento, que contribuem para que os sujeitos do processo educativo, no caso, o aluno jovem, adulto e idoso atue conscientemente, valendo-se da escrita como aparato que lhes possibilita exercer de forma mais digna a cidadania, seja o caminho que deva ser seguido. Nessa mesma linha de pensamento, Silva (2011) expressa-se:

O letramento deve ser o vetor principal do currículo da educação básica, capacitando sujeitos para que possam transitar com autonomia no contexto de uma sociedade letrada, caracterizada pelo uso diversificado da linguagem escrita, em suma, do letramento (SILVA, 2011, p. 37).

Percebemos mais uma vez que o trabalho desenvolvido na perspectiva do letramento, tomando os gêneros discursivos, conforme estamos nos propondo a desenvolver, sustenta-se, pois prioriza o ensino significativo da linguagem, corroborado por documentos oficiais que orientam o Ensino Fundamental.

Nessa compreensão, entendemos que estamos elevando a prática educativa na Educação de Jovens e Adultos, para além das paredes escolares, promovendo mudanças de atitudes, possibilitando conscientização e sentimento de pertencimento a determinado grupo social, o que acarretará em aprendizagem para a vida.

O que além de estimular o aprendizado do código escrito (alfabetização), irá além, viabilizando letramento, pois ao promover-se o domínio consciente desse código escrito, assentado em interações discursivas reais, de maneira que tal aprendizado instrumentalize para uma atuação consciente em sociedade, estamos envolvendo nossos alunos em práticas de letramentos.

Na verdade, tais letramentos passam a configurar-se em aprendizagem para a vida, dessa forma, cumprindo, conforme especificam as diretrizes que regem tal modalidade de ensino, a função permanente ou qualificadora (BRASIL, 2000), quando promovemos a construção de conhecimentos significativos, preparando-os para o entendimento de que estamos aprendendo constantemente e que enquanto estivermos vivos, podemos aprender e esse aprendizado reflete-se em mudanças individuais e coletivas.

O professor, diante da escolha em trabalhar com o letramento, compreendido dentro desse contexto também como ser aprendiz, passa a atuar com uma nova postura que, sem dúvidas, colaborará para o crescimento de ambos sujeitos do processo educativo, contribuindo para torná-los, nessa caminhada, mais autônomos, mais críticos, mais cidadãos de fato e de direito, consequentemente repercutindo em melhorias para o viver em sociedade.

Diante do que foi exposto nesta seção, em que vimos nos conduzindo sob o entendimento no qual o letramento vem sendo tomado enquanto prática social, envolvendo o uso da leitura e da escrita, pode significar as aprendizagens desenvolvidas na escola, práticas essas situadas social e historicamente. Assim, sustentamos e corroboramos ser o projeto de letramento um caminho produtivo para professores e alunos, e ainda reforçamos o papel do professor enquanto agente de letramento, mediador, mas também participante ativo, esclarecendo qual a nossa postura frente ao trabalho que pretendemos desenvolver na Educação de Jovens e Adultos.

7 O que nos revelaram os sujeitos pesquisados?

Ao ouvir as vozes que emanam dos sujeitos pesquisados sobre seus anseios e necessidades expressos em suas falas, quando de um modo ou de outro expõem que a escola, sobretudo aquelas que atendem ao público jovem, adulto e idoso, precisa lhes ofertar uma educação de qualidade, a intenção é fazer com que as práticas educativas destinadas a esses sujeitos venham ser trabalhadas na perspectiva de valorização das práticas sociais de leitura e de escrita que permeiam sua convivência em sociedade, propondo atividades que contemplem essas reais necessidades elencadas, de maneira que melhor atendam suas solicitações.

Entendemos que quando partimos para diagnosticar as reais necessidades dos sujeitos educativos participantes da Educação de Jovens e Adultos,

para, posteriormente, propor um projeto de letramento, possa também proporcionar-lhes melhorias no tocante ao uso da leitura, da escrita e, consequentemente, também da oralidade, fazendo-os refletir e se utilizar desses mecanismos de escrita e de leitura em uma perspectiva real de uso, estamos contribuindo para a implementação de práticas de letramentos que melhor atendem aos anseios e necessidades postos nas vozes que participaram da pesquisa.

Nessa mesma linha de entendimento corroboram Souza e Oliveira (2017), quando apontam o trabalho envolvendo o letramento e a história de vida dos educandos como fatores que merecem ser melhor examinados quando queremos maior compreensão sobre dadas interações e processos, o que estendemos a nossa posição, visto que buscamos resgatar as vivências e práticas letradas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos para propor atividades que possibilitem uma melhor atuação em sociedade. Vejamos as colocações dos autores com as quais concordamos:

O letramento é inseparável dos contextos sócio-histórico e ideológico nos quais a leitura e a escrita são utilizadas. Esses contextos abrangem, inclusive, a história de vida dos sujeitos, que são encarados como atores ativos e imprescindíveis, por isso, suas experiências de vida são um dos fatores que contribuem para a compreensão de uma dada interação. As pessoas usam o letramento para fazer mudanças em suas vidas, o letramento, por conseguinte, muda as pessoas (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 141).

Diante do levantamento das necessidades e anseios dos discentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos, e da análise do material que constituiu o *corpus* analítico da pesquisa, podemos considerar que os sujeitos pesquisados se envolvem constantemente em práticas sociais que são mediadas pelo uso, consciente ou não, da leitura e da escrita. Podemos dizer que participam de eventos nos quais há a mediação de textos escritos, constituindo-se, portanto, em eventos de letramentos, quando afirmaram frequentar igreja, fazer compras em supermercados e outros tantos eventos, que podem vir a ser ricas situações tidas como ponto de partida para a exploração enquanto práticas escolares.

Ao ouvirmos atentamente as vozes dos participantes pesquisados percebemos que anseiam por melhor formação, quanto ao uso da leitura e da escrita, de modo que possibilite real compreensão da utilidade das atividades de ensino que a instituição escolar muitas vezes lhes oferta.

Nessa direção, atentando-nos às revelações que emanaram quando expuseram suas vivências e práticas sociais atreladas ao uso que faziam da leitura e da escrita enquanto práticas de letramentos, observamos que sentem falta que as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos ressignifiquem suas práticas de ensino para além de simplesmente ensinar conteúdos programáticos previamente definidos. Tais conteúdos programáticos mostram-se muitas vezes desvinculados das situações interativas reais de uso da língua, o que passa a desmotivá-los.

Evidenciamos a necessidade de uma abordagem educativa mais condizente com as peculiaridades encontradas na Educação de Jovens e Adultos, que esteja assentada em práticas sociais reais, oportunizando uma reflexão e atuação envolvendo o uso da língua, de modo a envolver as práticas sociais, as quais dão sentido a esse mesmo uso.

Assim, na seção adiante, reunimos algumas possibilidades de atividades, que procuram postular o ensino de língua portuguesa na EJA, Anos Iniciais, levando-se em consideração os usos reais que fazemos da leitura e da escrita para agir sobre o mundo, em uma perspectiva de valorização das práticas letradas e da história de vida desses educandos, mais ainda, tentando responder de maneira satisfatória as necessidades e desejos que foram revelados no decorrer da pesquisa.

8 Possibilidades de atividades pedagógicas envolvendo os gêneros discursivos na Educação de Jovens e Adultos a partir de um projeto de letramento

A partir do diagnóstico realizado e procurando contemplar as reais necessidades que nos foram reveladas através da análise do material tomado enquanto *corpus* analítico da pesquisa, procuramos desenvolver algumas possibilidades de atividades que, de modo sequencial, dessem conta de ampliar os horizontes em termos de melhorias das práticas de leitura e de escrita dos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

Projeto de letramento: pensando a minha história a partir do meu contexto local

Atividade 01: Lista de problemáticas² que causam inquietação no Bairro
Tempo estimado para desenvolvimento da atividade: 3 horas/aula (essas três horas, no nosso caso específico, demandariam dois dias de aula, uma vez que são ministradas 2 horas de aula por noite).

Objetivo: Oportunizar a sistematização e registro em lista específica de algumas situações ou problemas que os estudantes possam estar vivenciando na comunidade em que vivem.

Material: papel a4 ofício, canetas, lousa, celular, etc.

Desenvolvimento:

● Antes de iniciarmos as conversas sobre os problemas do bairro, podemos lançar a sugestão para aqueles que possuam celular e quiserem gravar um pequeno vídeo sobre um ponto do bairro que apresente um problema, que mereça um olhar mais atento para melhor sensibilizar os outros colegas de sala.

● Através de roda de conversa, procurar dialogar sobre as questões que os inquietam no bairro e sobre as possíveis maneiras viáveis para encontrarmos soluções ou amenizações.

● Após o período de conversa sobre os problemas ou questões que os inquietam, os alunos podem ser convidados a formarem duplas para listar o problema ou os problemas que foram discutidos em conversa. Para tal procedimento, pode-se organizar um pequeno quadro no qual poderão listar os problemas ou questões que preferem discutir ou problematizar de um lado, e, do outro, as possíveis maneiras de resolução ou forma de amenizar. Este quadro pode ser disponibilizado em forma de cópia para as duplas.

Quadro 1–Sugestão para a listagem das problemáticas

Problemas do meu bairro	
Problemas	Possíveis soluções ou amenizações

Fonte: Acervo dos pesquisadores, 2020.

² Empregamos genericamente o termo problemática no decorrer das atividades, que pode ser atribuído a qualquer situação que incomoda no bairro, desde a falta de estrutura da única praça pública do bairro, até mesmo situações mais pontuais dentro da escola. Como a intenção é apenas propor situações de aprendizagem que pudessem ser mediadas pelo uso real da escrita e da leitura enquanto prática de letramento, compreendemos ser adequado nomear as situações com tal terminologia.

O quadro pode ser reproduzido para as duplas que terão que listar um ou mais problemas e suas possíveis soluções ou formas de amenização. Dessa maneira, haverá a possibilidade de um aluno ajudar o outro na escrita da lista de problemas, e também que duplas diferentes auxiliem aqueles que mais precisam de ajuda na questão da escrita.

- Sugerimos que o professor enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem peça que cada dupla faça a leitura das suas listas, auxiliando na leitura, caso se faça necessário. Após, pode-se fazer uma única listagem na lousa, que resuma as problemáticas apresentadas em dupla, obtendo-se, dessa maneira, uma única lista que represente o anseio da turma. Em seguida organiza-se uma votação para a escolha de apenas um único problema para que se possam ver as maneiras e possibilidades para solucioná-lo ou encontrar uma forma de amenizá-lo. A lista de problemáticas vem para que se percebam enquanto sujeito de um determinado contexto, e que podem dialogar sobre em busca de soluções coletivas.

- Como fechamento da atividade, o professor pode pedir que um ou mais alunos que se sentirem confortáveis em falar, explanarem se lembram algum outro momento das suas histórias de vida em que se reuniram para dialogar sobre problemas e questões que afetavam uma coletividade e como foi o desenrolar dessa discussão. O professor pode, ao final, avaliando o processo desenvolvido durante a atividade, pedir que os alunos resumam com uma palavra como se sentiram ao participar dela.

Esclarecemos que a proposta apresentada abrange o atendimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos do II Ciclo do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, que muitas vezes não dominam plenamente o processo de leitura, o que não os impede de participarem de atividades letradas como a que está sendo sugerida, pois vemos que o processo de ler e escrever vem assentado em uma necessidade real—a listagem de problemas que afetam diretamente suas vidas—na qual podem opinar, reclamar, expor suas ideias e convicções que serão aceitas e de alguma forma registrada. Além de explorarmos a oralidade em diversos momentos na condução da atividade proposta.

Podemos dizer que estão mobilizando de forma compartilhada conhecimentos e saberes que envolvem a leitura, a escrita, e a oralidade de modo a se discutir questões sociais mais amplas, portanto, estão envolvendo-se em práticas sociais de leitura e escrita ou práticas de letramento. Na esteira desse

pensamento, Kleiman (2012, p.30) reforça que é preciso “[...] repensar o ensino da escrita a fim de que esta passe a fazer parte do mundo social do aluno”.

Acreditamos que da maneira que a atividade está sendo proposta, seguramente fará sentido para o aluno, pois estará vendo significação para o uso da escrita e da leitura, que vem dando voz as suas inquietudes a respeito do bairro. A atividade sugerida vai além de apenas cumprir obrigações escolares, pois os alunos utilizam-se de um gênero discursivo, no caso a lista, para sistematizar questões de ordens sociais mais amplas, que podem ser retomadas em outras atividades posteriores, que também se configurem enquanto práticas de letramento, mediadas pelo uso da leitura e da escrita.

Vemos que são as situações sociais que desencadeiam a necessidade desse ou daquele gênero discursivo, que vem cumprindo sempre uma finalidade, um propósito comunicativo. Na proposta de atividade acima, o gênero lista surge da necessidade de listar-se algumas problemáticas que os afetam.

Diante da problemática escolhida na atividade anterior, sugerimos que a próxima atividade seja uma roda de conversa que envolva as soluções viáveis para o problema em questão. Antes da roda de conversa, podemos pensar em fazer um convite para uma autoridade do município se fazer presente, para ouvir as reivindicações e também propor alternativas. Até aqui já temos encaminhamentos para mais duas atividades sequenciadas, pensar e organizar a escrita do convite que pode ser encaminhado ao secretário de infraestrutura do município ou a um vereador que poderá articular com outras instâncias, e organizar e promover a roda de conversa.

Atividade 02: Estruturando a escrita do gênero discursivo convite³, que será direcionado a uma autoridade do município

Tempo estimado: 4 horas/aula (distribuídas em dois dias letivos)

Objetivo: Promover a apropriação das partes constitutivas do gênero discursivo convite e utilizá-lo em favor da busca por melhorias para o bairro.

Material: Modelos de convites, papel a4 para a confecção e impressão do convite, canetas, etc.

Desenvolvimento:

³ Esclarecemos que se trata apenas de sugestões ou alternativas viáveis para o trabalho com o referido gênero discursivo, mediante às proposições que estamos a desenvolver, no intuito de trabalharmos com a escrita enquanto prática social, não nos detendo a um tratamento aprofundado no tocante ao gênero discursivo em questão.

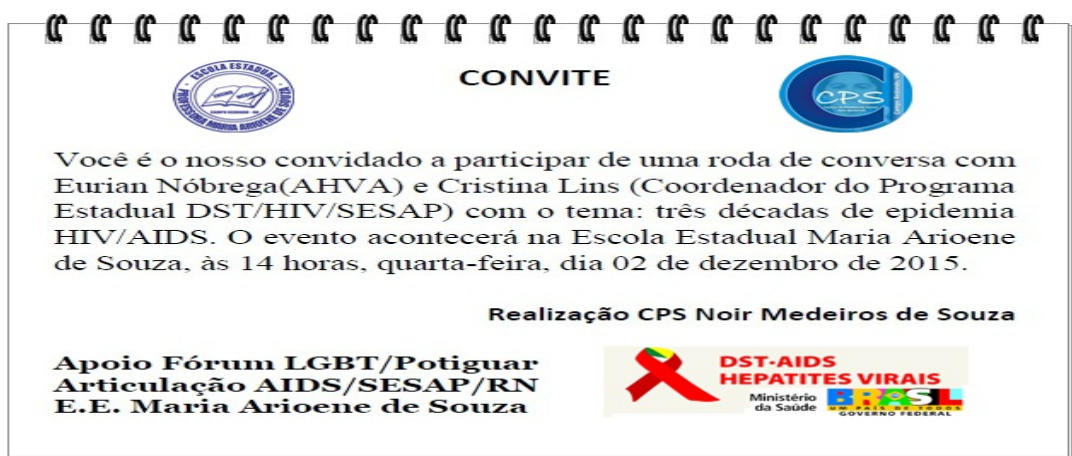
- O professor pode começar retomando o processo que culminou na necessidade da produção escrita do gênero convite. Pode retomar em forma de conversa, a situação da escolha do problema que será retomado na roda de conversa na qual a autoridade a ser convidada estará presente, até se chegar ao ponto de compreensão da razão de estarmos a produzir o convite.

Desse modo, compreendemos que o professor estará oferecendo aos alunos a oportunidade de refletir sobre o ensino da língua enquanto interação e promovendo também a compreensão de que a utilização desse ou daquele modelo, expresso em formato de algum gênero discursivo específico, obedecerá a uma intencionalidade específica, determinada pela necessidade de interação. Assim,

[...] o trabalho com a Língua Portuguesa requer, antes de tudo, refletir sobre... os usos que o aluno estabelece socialmente, com conteúdos inerentes à língua materna... de forma que a língua seja portadora de significação social e seja reconhecida pelo aluno como instrumento de interlocução mediante a uma intencionalidade (COSTA-HÜBES; SARAIVA, 2014, p. 3).

- Compreendida a razão de escrevermos um convite para que uma autoridade municipal possa estar presente na roda de conversa, é o momento da escrita de tal gênero. O professor pode levar diferentes modelos de convite para que os alunos possam se familiarizar com a estrutura do referido gênero. Vejamos um modelo retirado da *internet*:

Figura 1-Modelo de convite



Fonte: <http://escolaeemas.blogspot.com/2015/11/convite-roda-de-conversa-com-o-tema.html>

Por meio do modelo de convite acima exposto podemos explorar as seguintes questões que estruturam o gênero convite: pessoa a quem nos dirigimos para enviar o convite (vocativo), o tipo de linguagem (mais formal ou menos formal), o uso de pronomes de tratamento adequado (no nosso caso iremos nos dirigir a uma autoridade do município). Podemos ainda explorar outras informações que são de suma importância em um convite como: o tipo de evento para o qual estamos a convidar, local, data e hora do evento, e não menos importante, a assinatura de quem o envia.

Assim, estamos trabalhando e enriquecendo o estudo da língua, sempre na perspectiva do uso real que fazemos nas diversas interações que se desenrolam em sociedade.

- Para este próximo momento é interessante um tempo maior para trabalharmos a escrita coletiva, reescrita e escrita final, por isso sugerimos que seja reservado duas horas/aula. Prosseguimos para a escrita do convite que poderá ser endereçado a um vereador ou secretário de infraestrutura da cidade. Tal escrita pode ser primeiro coletiva, na lousa, para depois, após ajustes, proceder-se a escrita final do convite. Ao final da escrita podemos pedir a colaboração da diretora da escola para entregá-lo a quem se destina. Para avaliar o transcorrer da atividade, retoma-se uma conversa sobre as partes que constituíram o convite que acabaram de escrever.

Muitas são as possibilidades para o desenvolvimento da atividade em questão, desde que estejamos atentos às possibilidades reais de uso da linguagem.

Atividade 03: Roda de conversa sobre a problemática escolhida

Tempo estimado: 2 horas/ aula

Objetivo: Discutir a problemática tomada como mais importante pela turma, procurando viabilizar possíveis soluções.

Desenvolvimento:

- Organiza-se previamente o local para a roda de conversa, formando-se com as cadeiras um círculo, seguindo as devidas precauções em tempos de pandemia, se assim houver a necessidade quando da aplicação da atividade. O professor pode solicitar que um aluno fique na incumbência de recepcionar o convidado que, como previsto, pode ser um vereador ou secretário da infraestrutura do município ou ainda outro colaborador que possa contribuir para encaminhar soluções para a situação que os inquieta.

- O professor poderá mediar a discussão concedendo a palavra aos presentes; um aluno que possui melhor habilidade na escrita anota os encaminhamentos sugeridos como caminhos para a solução do problema. Ou, pode-se ainda, com o devido consentimento dos presentes, gravar as conversas, para posteriormente transcrição dos possíveis encaminhamentos sugeridos pela autoridade constituída.

Se bem conduzida, a atividade poderá representar um rico momento para a apropriação da escrita e da leitura, sempre mediando as interações que se estruturam em sociedade, pois lidamos com a linguagem para agir sobre o mundo. Em conformidade com o nosso entender, expressam-se Souza e Oliveira (2017):

[...] as práticas de escrita dos alunos que ocorrem fora do espaço escolar podem ser uma importante fonte de inspiração para os direcionamentos e redirecionamentos das práticas didático-pedagógicas preocupadas com o ensino da escrita, principalmente aquelas que consideram fundamental o agir no mundo orientado por questões relacionadas ao meio social (SOUZA; OLIVEIRA, 2017, p. 140).

- Ao final da roda de conversa, o professor pode elencar na lousa os pontos mais importantes e que foram tocados enquanto solução viável para o que foi discutido pelos participantes; pode ainda solicitar que um aluno leia esses pontos e outros opinem sobre as soluções apresentadas. É interessante que haja o registro em foto dos momentos da roda de conversa e dos possíveis encaminhamentos sugeridos pelos alunos participantes e também pela autoridade presente para uma posterior exposição. Avaliando este momento, podemos listar oralmente pontos positivos e negativos que ocorreram durante a roda de conversa.

Na verdade, são muitas as opções didático-pedagógicas que podem surgir tendo como ponto de partida uma questão que inquieta a comunidade escolar, servindo de alicerce a aprendizados significativos em que o uso da leitura e da escrita possuem real sentido.

Como também pretendemos envolver os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos entrelaçando suas posturas, afirmações e pontos de vista, mostrando que são eles que constroem e reconstroem suas histórias e que estas histórias fundem-se com a história do próprio bairro, propomos, a seguir, atividades que valorizem a história de vida desses educandos através do gênero discursivo autobiografia, sem desconectar-se das atividades anteriores, mostrando que

os sujeitos que ora estão reivindicando melhorias para o bairro, a partir do estudo de problemáticas pontuais, também são seres de história e que também têm histórias para contar.

Pontuamos que as atividades aqui propostas foram pensadas para serem executadas dentro de um certo limite de tempo. Assim sendo, salientamos a necessidade de o professor atentar-se para sempre buscar alternativas pedagógicas viáveis e que de alguma maneira ponham o protagonismo dos estudantes em evidência. Se nos atentarmos para a realidade dos alunos, veremos que elas nos mostrarão muitas possibilidades.

9 Considerações finais

As discussões emanadas nesse texto objetivaram contemplar uma parcela da população estudantil que poucas vezes se apresenta valorizada no cenário educacional brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos.

Apresentamos algumas considerações que se fizeram necessárias em torno da Educação de Jovens e Adultos, letramentos e o trabalho envolvendo os gêneros discursivos enquanto prática situada de aprendizagem.

Buscamos apreender o que nos revelaram as vozes dos sujeitos pesquisados, para a partir de então, pensarmos em uma proposta educativa envolvendo um projeto de letramento que valorizasse os anseios outrora revelados.

Elencamos algumas propostas de atividades que colocassem em evidência o uso social, efetivo e real da leitura e da escrita, enquanto mediadoras das situações sociais que vivenciamos todos os dias no viver em sociedade.

Explicitamos que a temática de estudo aqui posta em evidência, qual seja, as práticas de letramentos voltadas para o público jovem, adultos e idoso, podem ser abordadas de maneiras diversas das que aqui estão sendo propostas, pois o interessante é atentarmos para o ensino da língua materna em uma perspectiva de língua viva e interativa, utilizada a favor de intenções e interações comunicativas diversificadas e que se desenvolvem cotidianamente em sociedade e não apenas em instituições privilegiadas como a escola.

Diante do exposto, esperamos que a proposta de trabalho apresentada possa despertar o interesse e a criatividade dos profissionais e educadores, voltados para um ensino mais coerente e promissor na Educação de Jovens e Adultos, e que ao trilharem os caminhos de uma prática mais emancipadora, possam levar o aluno à compreensão de que usamos a língua/linguagem como

forma de ação no mundo, contribuindo para minimizar as exclusões, promovendo de fato o exercício da cidadania.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. EJA e o ensino de língua materna: relevância dos projetos de letramento. **EJA em debate**. Florianópolis, v. 1, n.1, p. 23-38, nov. 2012.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **O processo de aculturação pela escrita**: ensino da forma ou aprendizagem da função? Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCK, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.10, n. 2 p. 325-345, 2010.

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

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Arisberto Gomes de; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento como instrumentos de resignificação do tempo, do espaço e dos materiais escolares. **Revista do GELNE**, Natal/ RN, v. 19- Número Especial: p. 139-154, 6 dez. 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.


TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. 254f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFLETRAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NOVA VISÃO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Fabiana Moreira Cardoso¹

Fani Miranda Tabak²

1 Considerações Iniciais

 ou graduada em Letras Português/Inglês pela UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro) desde 2012. A escolha pela licenciatura em Letras se deve ao fato de que tenho uma paixão imensurável pela literatura. Sempre fui sensível aos textos literários e às artes de forma geral. Sou concordante aos pressupostos de Antônio Cândido (2011), pois acredito que a literatura é direito de todos e tem uma função humanizadora. O autor em seu livro *Vários Escritos*, no capítulo intitulado 'O direito à literatura' afirma que "Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído, e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção" (CANDIDO, 2011, p.177).

A meu ver, a literatura tem mesmo esse caráter social de humanizar, acredito que ela é capaz de nos tocar, sensibilizar e nos fazer refletir sobre os problemas que enfrentamos e que permeiam nossa sociedade. Sabemos que o papel da escola é contribuir na formação intelectual, social e psicológica (emocional) dos alunos e a literatura é relevante nessa formação. É de nosso conhecimento que o letramento literário deve ser oportunizado na escola, pois muitas vezes nossos alunos não têm acesso a ele fora dela.

Esse foi um dos motivos que me fizeram escolher a temática da minha dissertação de mestrado, mas o outro motivo (ainda mais pertinente) foi a dificuldade que encontrei ao trabalhar o letramento literário na escola com meus alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II (doravante EFII). Destarte, quando

1 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: bia_cardoso94@hotmail.com

2 Doutora em Estudos Literários-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). E-mail: fanitabak@hotmail.com

surgiu a oportunidade de cursar o Profletras não tive dúvidas que poderia buscar uma solução para essa problemática.

Neste breve capítulo, pretendemos discutir um pouco sobre a importância da “Formação Continuada” (Pós-Graduação) para o desenvolvimento intelectual e profissional do professor (mediador de leitura literária), a relevância da “pesquisa-ação” para o sucesso de nosso plano de intervenção no letramento literário bem como as contribuições do Profletras para o nosso fazer pedagógico.

2 Da formação inicial à formação continuada: crescimento profissional por meio das experiências no Profletras

Mesmo antes de me formar, tinha consciência da importância de me aperfeiçoar, e de estar em constante busca de conhecimentos e metodologias que auxiliassem o meu fazer pedagógico. Quando estava no último período da minha graduação fiz um Curso de Aperfeiçoamento Integrante do Projeto “Práticas de Leitura; formação continuada de professores da rede pública do Triângulo Mineiro (UFTM, Uberaba). Essa capacitação foi coordenada pela Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa. Esse projeto está ligado ao Programa “Mais Leitura–Capacitação de Mediadores” da Rede Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, criada em 2004, pelo MEC. O curso teve início em dezembro de 2011, com o Seminário Inaugural e terminou em julho de 2012, perfazendo uma carga horária de 120 horas. Apesar de não estar formada nessa época, e o curso ser de “Formação Continuada”, achei importante fazê-lo, pois precisava me preparar para atuar como mediadora de leitura em sala de aula quando me formasse. Essa capacitação me ajudou muito, pois nela aprendemos maneiras distintas de lidar com gêneros textuais e mediar a leitura de textos literários em sala de aula. A partir desse curso, eu comecei a me questionar e refletir sobre qual tema eu escolheria para fazer uma Pós- Graduação, pois eu sentia que não desejava mais fazer apenas uma pesquisa bibliográfica, ansiava por uma pesquisa mais ativa e prática, que contribuísse para minha atuação docente e mediação de leitura em sala de aula. Foram essas reflexões que me conduziram à escolha temática assertiva que faria quando pudesse realizar minha Pós-Graduação: as práticas de letramento literário na escola.

Quando me formei, já tinha sido aprovada em dois concursos públicos e trabalhava tanto que tive que adiar meus planos. Porém, quando eu tive que

trocar de escola, por motivos particulares, e comecei a trabalhar com alunos do Ensino Fundamental II, especialmente uma turma de 7º ano, percebi que ensinar literatura (mediar a leitura de textos literários) era uma tarefa muito difícil. A maioria dos alunos dessa turma demonstrava resistência ao ler textos literários. Esse fato me incomodou profundamente, pois por ter grande fascínio por literatura eu não entendia nem aceitava o comportamento desses alunos.

Devido a essa dificuldade que encontrei nas minhas práticas de letramento, surgiu um forte desejo, um desafio: pesquisar e investigar o porquê desses alunos demonstrarem “não gostar” de literatura e como eu poderia intervir para mudar esse cenário. Foi frente a essas angústias que surgiu uma grande oportunidade na minha vida profissional: cursar em 2017 o Profletras (UFTM)–Programa de Mestrado Profissional em Letras.

O Profletras foi idealizado e lançado em 2013 visando à capacitação de docentes, com o intuito de conseguir melhores resultados dos alunos do Ensino Fundamental em suas práticas de escrita e leitura. De acordo com o coordenador do programa naquele momento Dermeval da Hora Oliveira (2013), em uma declaração feita ao jornalista Pedro Matos, os objetivos a serem alcançados com o Programa eram bastante claros:

O que a gente espera com esse mestrado profissional é minimizar um problema que temos na área de letras, principalmente em relação aos alunos do ensino fundamental que têm índices baixíssimos nas várias avaliações que são feitas quando se trata da questão de leitura e de escrita (CAPES, 2013, n.p).

Esses objetivos estavam diretamente ligados às minhas angústias enquanto professora. Quando saímos da graduação, temos a sensação de que iremos aplicar nossos conhecimentos adquiridos na faculdade em nossas práticas docentes de forma tranquila, mas muitas vezes isso não ocorre. É por meio de nosso trabalho diário que nos deparamos com dificuldades e incertezas, de o que fazer e do como fazer. E agora, como resolver isso? Seria suficiente que o(a) professor(a) se formasse e colocasse em prática as teorias que aprendeu na universidade em sala de aula? Obviamente que não. Não é tão simples assim. Ser mediador de conhecimentos é uma tarefa bem mais complexa. O nosso aluno não é mero receptor de conhecimentos, ele deve interagir com o que está aprendendo, senão não fará sentido para ele.

Ao surgirem essas dúvidas, tive a certeza de que não estamos preparados para atuar como pensávamos. Não basta sabermos o conteúdo que devemos ensinar aos nossos alunos, o mais importante é saber como mediar esse conhecimento. Eu sentia que seria necessário estudar mais, aprender novas estratégias de ensino.

Essa problemática faz parte do cenário educacional, visto que muitos profissionais chegam à sala de aula sem terem vivenciado muitas experiências práticas, pois alguns só tiveram contato real com os alunos nos estágios exigidos pela grade curricular da universidade. E talvez, esse contato nem tenha sido tão efetivo, pois nos estágios, muitas vezes, os estagiários realizam as atividades com os alunos de forma mecânica, por não se sentirem à vontade para fazê-lo, visto que estão sendo observados e analisados, ora pelo professor regente de turma ora pelo supervisor do estágio. Isso, às vezes, atrapalha o estagiário a fazer reflexões sobre o desenvolvimento de suas atividades práticas com os alunos e os resultados delas. Dessa forma, as experiências práticas efetivas só serão oportunizadas na sala de aula, quando o profissional for atuar de fato.

Por isso, reconheço a importância do professor formado em licenciatura realizar a formação continuada. Temos que estar sempre nos atualizando, pesquisando, refletindo e buscando novas formas de ensinar e mediar o conhecimento de nossos alunos. Para Silva e Cabral discutir sobre a formação profissional e continuada é crucial:

A formação e o desenvolvimento profissional e a formação continuada de professores constituem um assunto sério e crucial quando se fala em melhorar a qualidade das atividades práticas dos professores no contexto da escola. Nesse sentido, são considerados grandes desafios da contemporaneidade. A discussão sobre a formação profissional merece nossa atenção especial, principalmente na luta da democratização da Educação e da escola e de uma melhor qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos de diferentes contextos sócio-políticos e culturais (SILVA e CABRAL, 2016, p.46).

Concordo com os dizeres das autoras, pois sei da necessidade de se discutir e refletir sobre a nossa formação e desenvolvimento profissional, pois obviamente isso impacta no nosso bom desempenho e práticas pedagógicas.

A importância do mestrado profissional: uma pesquisa-ação

Antes de falar sobre minha experiência no mestrado, cabe ressaltar o quão importante é o “Mestrado Profissional”, pois esse modelo de mestrado é extremamente relevante para a possibilidade de associar nossas pesquisas teóricas instantaneamente às nossas práticas pedagógicas, visto que devemos realizar uma pesquisa-ação, na qual é possível aplicar nossas atividades práticas interventivas. Além do mais, passamos a refletir sobre o resultado parcial delas e mudar as estratégias, caso seja necessário, construindo uma base de conhecimentos.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008), o professor pesquisador não deve apenas ser usuário de conhecimentos produzidos por pesquisadores, ele deve construir novos conhecimentos que colaborem em suas práticas de ensino:

O professor pesquisador não se vê apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Ingressando no mestrado pude comprovar os pressupostos citados pela autora, pois a reflexão das nossas práticas foi primordial para dar seguimento ao nosso projeto de pesquisa, desenvolvendo novas ações.

Compreendi que não adianta ficar discutindo por horas as teorias educacionais, se não fizermos uma reflexão crítica sobre os benefícios do seu uso em nossas práticas pedagógicas. E o nosso mestrado nos possibilitou essa reflexão que nos encaminhou às ações interventivas necessárias à nossa pesquisa-ação.

Contribuições das disciplinas do Profletras: uma nova percepção de ensino da língua e da literatura

As disciplinas obrigatórias inseridas no primeiro semestre do mestrado nos deram suporte para elaboração do projeto, pois nossos professores nos ofertaram orientações teóricas e sugestões práticas pertinentes para a construção do nosso plano de intervenção e ainda para que pudéssemos utilizá-las em sala de aula. A fase de elaboração do projeto é o momento ideal para a

escolha da temática e das teorias que embasarão nosso trabalho. Essa etapa é basilar, visto que teremos que nos debruçar em pesquisas para saber quais estudos já foram feitos (estado da arte) acerca do tema que escolhemos para nosso projeto e qual seria a relevância dessa temática para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos do E.F.

As outras disciplinas que foram ofertadas ao longo do curso, além de colaborarem muito para nosso crescimento profissional, enquanto arcabouço teórico, ainda nos possibilitaram a conscientização e reflexão de nossas práticas pedagógicas em sala de aula no ensino da Língua(gem). Nas aulas do Pro-fletras, tivemos a oportunidade de discutir e fazer reflexões críticas sobre a dualidade teórica dos conceitos de letramento e alfabetização. Já que o letramento é dever da escola, o educador deve conhecer bem esses conceitos, pois isso é primordial para sua prática docente.

Gostaria de ressaltar, no entanto, uma disciplina que, sem dúvida, abriu minha mente: “Leitura do texto literário”, ministrada pela Profa. Dra. Fani Tabak. Essa disciplina aprofundou nossa compreensão do conceito de literatura, a especificidade do texto literário e seu ensino na escola e fora dela, bem como o ensino da leitura literária. Tivemos muitos debates e discussões sobre os pressupostos teóricos de autores relevantes acerca dos temas abordados. Esbarramos em pontos delicados como a escolarização da literatura e a importância do papel do mediador (professor) no letramento literário dos alunos. Essa disciplina foi a mais importante para a construção da minha pesquisa, pois meu trabalho envolvia o letramento literário na escola. Essa disciplina ainda nos fez refletir sobre a importância do papel do leitor na leitura literária, ou seja, o receptor da obra. Na nossa formação inicial, esse tema não recebe a devida atenção. Entender os pressupostos da Estética da Recepção é fundamental para que possamos fazer uma boa mediação de leitura. Isso porque devemos reconhecer que a participação ativa do leitor contribui para a ressignificação da obra literária construída pelo autor.

A construção da pesquisa-ação

Meu projeto de pesquisa-ação intitulado *Letramento Literário: práticas envolvertes nos mitos e lendas* (2017-2019) nasceu, como dito anteriormente, da necessidade de oportunizar práticas de leituras literárias mais sensibiliza-

doras e prazerosas aos meus alunos (do 7º Ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública e estadual de Uberaba).

A primeira ação da pesquisa foi delinear o nosso problema, fazendo os seguintes questionamentos: Por que os alunos do 7º ano demonstram resistência perante aos textos literários? Quais seriam as prováveis causas das dificuldades dos alunos no processo de letramento literário?

Sabemos que, na Faculdade (Formação inicial), nós buscamos nos tornar leitores profissionais (e isso nos é exigido, obviamente), mas quando começamos a atuar no “chão da escola” nos deparamos com um desafio ímpar: formar leitores literários e, para isso, muitas vezes nós não nos sentimos e/ou não fomos preparados. Então começam a surgir questionamentos do nosso fazer pedagógico: Como vou trabalhar a leitura dos textos literários? Como farei a sensibilização e mediação desse tipo de leitura? Se muitos alunos não demonstram proficiência de leitura, como exigir que eles percebam as peculiaridades da literatura?

Para responder a essas questões, devemos fazer uma reflexão de nossas práticas docentes. Nós, enquanto leitores profissionais, não devemos esperar que nossos alunos possuam o mesmo nível que o nosso de entendimento frente aos textos literários, visto que eles são leitores em formação. E acredito que minha frustração tenha sido fundamentada nisso, pois eu esperava que meus alunos tivessem a mesma relação empática que eu tinha com a literatura, o mesmo envolvimento, a mesma sensibilidade. No entanto, o nível de maturação literária deles era bem diferente do esperado.

Far-se-ia necessário que eu tivesse uma visão mais ampla, visando à busca de novos meios de mediar essa leitura. Entender esse leitor, onde, quando e como começou seu letramento literário. Mapear suas raízes no seio familiar, pois é nele que tudo se inicia. É de nosso conhecimento que é na tenra infância, nas cantigas de ninar, que é plantada a semente do letramento literário. Fuhrmann afirma que:

As cantigas de ninar e os acalentos que as mães, as babás, ou o outro adulto que cuida das crianças, entoam são a primeira forma de manifestação literária com a qual o ser humano tem contato (FUHRMANN, 2013, p. 70).

Essas manifestações literárias na primeira idade são muito importantes, pois esses primeiros contatos das crianças com a literatura ficarão guardadas em suas memórias afetivas, fazendo parte da bagagem literária delas. Em

uma das longas conversas que tive com minha orientadora (Fani Tabak), ela me fez compreender que investigar essa bagagem é importante para entender o nível de letramento literário do leitor. Por isso, elaboramos um questionário investigativo de onze questões destinado aos alunos. Após a análise cuidadosa dos dados, construímos um projeto de intervenção adequado que nos desse suporte para alcançar o nosso objetivo proposto: Colaborar com o letramento literário dos alunos.

O *corpus* da pesquisa “Mitos e lendas” foi a melhor sugestão que pude receber da minha orientadora (antes desejava trabalhar com contos), no início eu imaginei que não seria atrativo, pois enxergava o mito como um gênero muito complexo para trabalhar com alunos que não recebiam com empatia a literatura. Mas, pelo contrário, constatei que os adolescentes gostam e muito de personagens mitológicas e lendárias (a figura do herói).

Assim que comecei minhas pesquisas, notei que não tinha muito material teórico ou pesquisas que tratavam de questões práticas do letramento literário, percebe-se uma lacuna nessa área. Essa carência evidencia a necessidade de se fazer pesquisas nessa perspectiva: o letramento literário e o fazer pedagógico, e isso é possível no mestrado profissional.

Nosso embasamento metodológico partiu dos pressupostos teóricos sobre o letramento literário apresentados por Cosson (2016), visando à elaboração de atividades mais envolventes e motivadoras ao nosso propósito final. Como passo inicial, trabalhamos com a sequência básica que o autor propõe em seu livro **Letramento literário: teoria e prática**. Segundo o autor, a sequência básica do letramento literário na escola é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Fizemos algumas adaptações da sequência que julgamos pertinentes para a nossa proposta interventiva.

De início, construímos oficinas sensibilizadoras envolventes (trabalhamos a ludicidade) para instigar o gosto dos alunos pela leitura literária, pois segundo Cosson (2016), a motivação é a fase mais importante para as práticas de letramento literário. O autor ainda nos chama a atenção para o fato de que o letramento literário, por ser uma prática social, é de responsabilidade da escola:

devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la,

sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2016, p. 23).

A citação toca num ponto delicado, a questão da escolarização da literatura, mas o que o autor enfatiza e que concordamos é que o grande problema não é esse, e sim a descaracterização da obra literária na escola. E isso acontece quando o professor se vale da literatura apenas para ensinar elementos gramaticais, por exemplo, deixando as peculiaridades da obra de lado.

Seguindo nossa pesquisa-ação, à medida que íamos percebendo o desenvolvimento e maturidade dos alunos como leitores literários, elaborávamos atividades práticas que instigassem mais suas reflexões críticas sobre os textos lidos. Frisamos que os embasamentos teóricos necessários para a elaboração dessas atividades literárias diferenciadas, sobretudo, surgiram por meio das rodas de conversas, seminários, discussões e reflexões vivenciadas nas aulas e eventos do Profletras. Recordo-me de participar de uma acalorada discussão sobre práticas de letramento literário em uma das aulas da professora Tabak na qual ela afirmou: “O trabalho com a literatura é árduo, não apenas prazeroso”. E eu corroboro com essa fala, pois como mediadores de leitura, é importante que reconheçamos que é o aluno que deve ter o trabalho de debruçar-se sobre o texto e construir seus próprios significados, pois ninguém aprende a ler de outra forma, nós devemos apenas saber mediar esse processo de formação do leitor.

A mediação do professor começa com a preparação do terreno, propondo atividades motivadoras (sementinhas) que instiguem a curiosidade do aluno, florescendo assim o seu encanto pela literatura. Pois, segundo Geraldi (2013):

Nas práticas escolares de leitura, pensar o professor como mediador da relação do estudante com o texto, e através deste com o(s) autor(es), é já afirmar um ponto de vista sobre a aprendizagem: ninguém aprende a ler sem debruçar-se sobre textos. E este debruçar-se pode ser individual ou coletivo. Não é o professor que ensina, é o aluno que aprende ao descobrir por si a magia e o encanto da literatura. Mediar este processo de descobertas é o papel do professor, que só pode fazê-lo também ele como leitor (GERALDI, 2013, p.25)

Essa citação esclarece que o papel do professor deve ser apenas de mediador, motivador, pois é necessário deixarmos que nossos alunos aprendam a

ler por si mesmos. E para que possamos fazer uma boa mediação, é imprescindível que sejamos bons leitores!

3 Herança do Profletras: influências nas práticas docentes

Fica evidente na escrita desse capítulo, que o Profletras foi um divisor de águas na minha carreira profissional, pois tive a oportunidade de participar de discussões, debates e reflexões acerca das concepções e práticas de ensino com profissionais da educação na área de Letras e com doutores no assunto que influenciaram sobremaneira o meu fazer pedagógico. Minhas práticas de letramento literário na escola foram delineadas por meio dessas experiências enriquecedoras que vivenciei no Programa. A compreensão de que olhar para o leitor em formação requer um julgamento cuidadoso, e uma reflexão consciente, cresceu junto com o curso. Ao trabalhar a literatura no EFII, devemos propor atividades mais lúdicas, interativas e prazerosas que motivem nosso aluno a ler, pois a partir desse ponto de partida, será possível que ele deseje continuar praticando suas leituras.

A partir desse entendimento, as minhas práticas de letramento na escola foram baseadas numa visão totalmente diferente da que eu tinha antes da Pós-Graduação. Devemos entender que não podemos exigir que o aluno tenha o mesmo amadurecimento como leitor literário que nós temos, pois, como já foi dito, ele é um leitor que está ainda em formação. Por isso devemos estar ali, motivando, mediando o processo de crescimento desse leitor.

Grande parte das oficinas que foram desenvolvidas na minha pesquisa foram reestruturadas e adaptadas ao meu novo público-alvo. Elas foram trabalhadas ao longo de todo ano de 2019. Tivemos um resultado bem positivo, pois quando temos noção de qual possa ser o problema, e conhecemos o nível de letramento dos nossos alunos fica mais fácil encontrar uma possível solução. Como sabemos que o letramento literário requer tempo e muito trabalho, meu plano era dar seguimento em 2020 a essas práticas de letramento, no entanto, com o surgimento da Pandemia do COVID-19 no mês de março, tive que adiar. Mas pretendo retomar esse trabalho, logo que possível. Como as aulas on-line estão sendo ministradas pela SEE/MG (Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais), não é possível que eu trabalhe o letramento literário de meus alunos neste momento.

Reconheço que o Profletras, por ser um mestrado profissional, é ideal para o professor de língua construir sua pesquisa-ação, rever novos conceitos, discutir e refletir sobre suas práticas e reformulá-las, caso necessário.

4 Considerações Finais

Realizar o Mestrado Profissional (PROFLETRAS 2017/2019) foi um importante marco para meu crescimento profissional, pois além de cursar as disciplinas que guiaram meus estudos e embasaram minha pesquisa, tivemos a oportunidade de trocar experiências com os professores e os colegas de curso.

Tornou-se claro em nossa pesquisa que trabalhar o letramento literário na escola é uma tarefa desafiadora, porém obrigatória, pois os alunos têm o direito à literatura e nós professores temos o dever de motivar e colaborar com a formação literária deles. Concluimos que não devemos desistir frente às dificuldades e percalços que entrelaçam os caminhos do letramento, a solução é buscar o aprimoramento das nossas práticas pedagógicas, sendo assim, a formação deve ser contínua, fazer parte de nossa vida profissional.

A meu ver, a Pós-Graduação não deveria ser apenas um dever do educador na busca de aperfeiçoamento para melhorar suas práticas docentes, e sim um direito, pois as trocas de experiências vivenciadas neste tipo de formação são imprescindíveis ao nosso crescimento profissional.

Mas se faz necessário dizer que o caminho que trilhamos não foi coberto apenas por flores, cabe uma ressalva: o poder público, o estado e as instituições educacionais deveriam valorizar mais os professores que buscam realizar uma Pós-Graduação, pois tive grandes dificuldades na minha trajetória, não fui beneficiada com bolsa de estudo e tive que continuar trabalhando nos dois turnos. Não foi fácil, conciliar tudo isso. Só não desisti porque sabia da importância de concluir minha pesquisa, tanto para meu currículo profissional quanto para a formação literária de meus alunos.

Mas, apesar de tudo isso e de todas as dificuldades que enfrentei para concluir meu mestrado, continuo afirmando que o professor deve ser pesquisador, perseverante, não desistir de buscar e construir conhecimentos. E, além disso, saber colocá-los a serviço da educação, ou seja, fazer uso prático deles por meio das ações propostas em seu cotidiano escolar.

Referências

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

BRASIL. Ministério da Educação. **CAPES**. Coordenador fala sobre os desafios da implementação do Profletras, 2013, n.p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/coordenador-fala-sobre-os-desafios-da-implementacao-do-profletras>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direito-c3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FUHRMANN, Lucrécia Raquel. O lúdico, a oralidade e a alfabetização. In: BEM-VENUTI, A. et al. **O lúdico nas práticas pedagógicas**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Leitura e mediação. In: BARBOSA, J. B; BARBOSA; M. V. (org). **Leitura e mediação**: reflexões sobre a formação do professor. Campinas: Mercado das Letras, 2013.


SILVA, Maria Oneide Lino; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. **Formação continuada**: desenvolvimento profissional de professores na escola. Appris, Curitiba, 2016.

OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS: UMA METODOLOGIA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO E A IMPLEMENTAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS

Carla Cristiane Saldanha Fant¹

Gilmei Francisco Fleck²

1 Introdução

 texto literário, sob o ponto de vista aqui apresentado, pode ser considerado um importante recurso a ser utilizado na formação do leitor, desde o início do Ensino Fundamental e no decorrer de sua jornada escolar para despertar a afetividade, a criatividade, a sociabilidade, a imaginação e o pensamento reflexivo. Além disso ele pode tornar-se um valioso instrumento para trazer à sala de aula elementos históricos ou culturais do nosso país, estado ou cidade, ou ainda, de culturas alheias à nossa. Essas dimensões interculturais e interdisciplinares, presentes nos textos literários, possibilitam discussões e análises sobre o ser humano e o mundo a sua volta. Assim, eles geram nos jovens leitores em formação sentimentos de pertencimento, de autoconhecimento, de expressão comunicativa e de comparação entre elementos representacionais e seu entorno social.

Desse modo, nesta escrita, apresentamos reflexões sobre o potencial do texto literário, especialmente aquele que é híbrido de história e ficção, na formação de um leitor literário ainda no Ensino Fundamental. Em especial, voltamo-nos à obra *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, que ressignifica o evento da Independência do Brasil de maneira bem-humorada e, ao mesmo tempo, proporcionando reflexões perspicaz

1 Mestra em Letras, pelo Mestrado Profissional em Letras-Profletras, pela unidade da Unioeste/Cascavel-PR, Doutoranda em Letras/UNIOESTE, Cascavel-PR. E-mail: ccsfant@gmail.com Orcid:0000-0002-4977.

2 Doutor em Letras pela UNESP/Assis-SP. Pós-doutor em Literatura Comparada e Tradução pela UVigo – Espanha, Professor adjunto da UNIOESTE, Cascavel-PR. E-mail: chicofleck@yahoo.com.br.

zes sobre o discurso histórico que perpetrou esse evento na memória coletivo do povo brasileiro.

No decorrer da caminhada educacional, pela qual passa a formação do leitor, encontram-se aspectos como a formação do gosto pela leitura literária, para, assim, torná-la parte inerente ao dia a dia; a compreensão sobre o caráter discursivo da linguagem, que atende aos diferentes propósitos da escrita; o prazer lúdico contido na leitura literária, entre outros aspectos que atravessam o processo de formação do leitor. Tais aspectos, desenvolvidos por meio de um processo gradual no Ensino Fundamental – que passa pela formação do gosto pela literatura, pela apreciação do ato de ler, pela empatia e identificação com as personagens – podem, posteriormente, conduzir a outra necessária etapa na formação do leitor: a instauração da criticidade no ato de ler. Essa segunda etapa, corresponde às séries do Ensino Médio, ao Ensino Superior e daí estendendo-se para a vida.

Nesse contexto, acreditamos que as narrativas híbridas de história e ficção, que apresentam aproximações entre o discurso historiográfico e o ficcional, ao amalgamar na tessitura narrativa da ficção fatos, personagens e outros elementos vindos do discurso da história, podem atrair a atenção desse leitor em formação. Isso se dá, primeiro, porque estão constituídas por elementos, atos ou fatos históricos bem conhecidos e, segundo, porque trazem, em si, a linguagem literária, material artístico com o qual trabalha o poeta, o contista, o romancista, o dramaturgo para criar suas obras. Por meio da manipulação artística da linguagem, tais obras expressam diferentes discursos e ideologias que se expandem em uma sociedade pelo poder que as palavras têm de moldar a visão de mundo e das pessoas.

Para isso, é necessária a presença de um mediador de leitura. Esse precisa ser um sujeito mais experiente na caminhada leitora, pois sua função, junto aos jovens leitores, é a de viabilizar, gradativamente, o acesso deles à leitura, desfrutando do sentido estético que as obras oferecem e, ao mesmo tempo, ampliando o horizonte de possibilidades de construção de sentidos apresentados, inicialmente, pelo leitor em formação: “se os pais e professores do jardim de infância se compenetrarem de que o estímulo precoce é o mais eficaz e de que o treino da linguagem é essencialmente necessário [...] incentivarão as crianças a folhear livros [...]” (BAMBERGER, 1977, p. 68).

Esse mediador pode, dessa maneira, ser a mãe, o pai, um irmão, a bibliotecária, um funcionário da escola, mas, essencialmente, no contexto escolar, deve ser o professor, pois é quem está em contato diário e direto com o aluno que é, também, o leitor/receptor, coautor do texto literário que deve integrar suas experiências de leitura. Como professores do Ensino Fundamental – atuando com os alunos e realizando as experiências escolares – vivemos uma realidade em que,

[...] se acreditarmos na força transformadora da leitura da literatura, não podemos nos omitir enquanto cidadãos educadores. Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe: de nos formarmos como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto de outros leitores (MAGNANI, 1989, p. 94).

Nesse contexto, o professor deve ser o modelo de leitor para seus educandos, pois “precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2008, p. 108). Nesse processo ele precisa, também, considerar os conhecimentos prévios dos alunos, estimulá-los a se valerem deles para gerar novos sentidos mediante ao objeto lido.

O jovem leitor deve ter contato com obras que ampliem seus horizontes, estimulem a imaginação e a fantasia, proporcionem novos sentidos ao que lê, pelo entendimento gradual do emprego conotativo da linguagem pela arte literária. Ao mesmo tempo, essa seleção de textos, feita pelo professor, a princípio, deve possibilitar que esses seduzam e encantem os leitores em formação por meio dos elementos lúdicos que se apresentam no texto. Nesse contexto, Jauss (1979, p. 46) explicita que

[...] a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com (*Einstellung auf*) seu efeito estético, isto é, na compreensão *fruidora* e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado.

Jauss (1979) orienta que o trabalho com a literatura pode ser realizado envolvendo duas tarefas da hermenêutica literária, sendo elas: tornar claro o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, ao mesmo tempo, explicitar o processo histórico em que o texto é recebido não apenas por esse

leitor, mas por leitores de outras épocas. Isso requer preparo e estudo por parte de quem conduz o processo de formação leitora. Daí resulta a importância da formação continuada dos professores do Ensino Fundamental que, no tempo normal de estudo, não são preparados para essa tarefa.

Esse é um trabalho que pode ser realizado com a obra literária, em um nível adequado, desde as atividades de alfabetização e letramento, uma vez que são concebidos como processos inter-relacionados, até atividades de análise mais aprofundadas, obedecendo-se e se seguindo as indicações de participação ativa dos leitores. Pode-se, dessa forma, estimulá-los a uma participação mais ativa para que análises sobre, por exemplo, aspectos básicos da composição dos diferentes gêneros literários possam ser realizados e, de forma progressiva, assimilados pelos leitores como vias de possibilitar a polissemia inerente aos textos literários.

Para a efetivação dos encaminhamentos de leitura literária, apresentamos a proposta de organização das atividades leitoras em forma de uma “Oficina literária temática”, cuja intenção e concepção de prática pedagógica com a leitura literária fundamenta-se, no estudo da Literatura Comparada e reflexiva. Essa requer a análise de vários textos que exploram a mesma temática, possibilitando comparações e contrastes entre eles.

Para auxiliar na compreensão dessa dimensão, aconselha-se a leitura do livro *Literatura comparada e intertextualidad* (1994), de Mendoza Fillola, que, também, foi utilizado como suporte para a elaboração do nosso projeto pedagógico a ser desenvolvido no Mestrado Profletras¹, bem como a dissertação *Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental*², da professora Renata Zucki, defendida na primeira turma de formandos do Profletras, em 2015. A aplicação desta metodologia pode ser desenvolvida em todos os níveis do Ensino Fundamental, de maneira sistemática, permitindo estabelecer a intertextualidade entre as obras selecionadas para as diferentes práticas propostas como meio de efetivar o processo de leitura participativa e engajada, para promover o diálogo entre autor, leitor, texto e contextos, estabelecendo, também, a prática interdisciplinar na escola.

Além disso, nessa ação didático-metodológica, o leitor estabelece relações entre a obra lida e outras obras, por meio de conhecimentos linguísti-

1 Nossa dissertação está disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5418> Acesso em: 30 mar. 2023.

2 A dissertação encontra-se disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/932/1/REN_ATA.pdf Acesso em: 30 mar. 2023.

cos, metalinguísticos e culturais, adquiridos previamente. Isso possibilita-lhe a construção de novos sentidos, ao se estabelecer um processo de comparação, aproximação e distanciamento entre objetos e experiências de leitura já efetuadas com aqueles materiais em curso no decorrer da leitura atual.

Assim, na sequência, apresentamos a análise da obra híbrida de história e ficção *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, considerada por nós, como recurso potencial de leitura literária no processo de formação leitora. Ela será, adiante, o nosso impulso à proposição de um Módulo de uma “Oficina literária temática”.

2 Ressignificando o Grito da Independência pela narrativa híbrida de história e ficção *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte

A diegese de *Memórias Póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, apresenta ao leitor um burro denominado Fico, que relata as experiências vividas pelo futuro Imperador do Brasil, ocorridas no dia 7 de setembro de 1822. O nome de Fico fora-lhe dado em homenagem ao Dia do Fico, que ocorrera em 09 de janeiro de 1822, data em que, contrariando as ordens emanadas por Portugal para seu retorno à Europa, o jovem príncipe declarou: “Se é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto. Digam ao povo que fico.” (DUARTE, 2021, p. 10), segundo o relato do burro.

No relato, o burro encontra-se enterrado em uma vala comum, de onde reivindica reconhecimento por ter participado dos eventos que ocasionaram a Proclamação da Independência do Brasil. Nesse contexto, o burro alega ter sido o principal animal a fazer parte da comitiva de D. Pedro I, tendo transportado o jovem príncipe durante todo o dia de 7 de setembro de 1822.

De acordo com a sequência de eventos apresentados na narrativa, o caminho tinha aproximadamente 70 quilômetros em pavimento cheio de buracos e era íngreme. No entanto, quase chegando a São Paulo, tiveram que parar para descansar e atender às urgências do Príncipe Regente, que apresentava uma fortíssima dor de barriga, que poderia ter sido causada por algum alimento ou água que ingeriu. O jovem Pedro tinha 24 anos e era casado com Maria Leopoldina da Áustria.

O burro reclama, na expressão de suas memórias, não constar nos registros históricos e a falta de reconhecimento por seu trabalho prestado ao futuro imperador em uma data tão importante na história do Brasil. Segundo

o burro, ele pôde presenciar mensageiros que trouxeram três cartas para D. Pedro I: uma do Ministro José Bonifácio, outra da futura Imperatriz Maria Leopoldina e uma terceira do cônsul britânico do Rio de Janeiro. Padre Belchior, um dos integrantes da comitiva, presenciou parte da leitura de uma das cartas.

De acordo com o burro, após a leitura das cartas, o príncipe decidiu proclamar a Independência do Brasil, mas não tinha certeza sobre o que deveria falar, mas com o auxílio do burro, que consentia ou rejeitava, com movimentos da cabeça, as frases que poderiam fazer parte do discurso, chegou à sentença *Independência ou Morte*. Depois disso, o grito da independência deixou o dia 7 de setembro marcado na história da nação brasileira.

No decorrer do relato, o leitor vai identificar na fala do burro um conjunto de expressões irônicas e ditos populares que possibilitam reflexões sobre o momento histórico apresentado e sobre todas as personalidades citadas na obra. Todo o relato é realizado pela voz enunciadora da personagem burro. Trata-se, assim, de um narrador em nível intradieгético, pois insere-se na narrativa, e que enuncia em uma voz autodieгética, apresentando detalhes de eventos que somente ele sabe e vive, pois é o protagonista do relato, fazendo-o em primeira pessoa do singular, como observamos em: “Durante a viagem, eu senti – tenho até calafrios de lembrar! – que ele não estava nada bem da barriga. [...] Só sei que estava com uma dor de barriga braba. Até me afastei um pouco do arbusto para não presenciar aquela cena terrível.” (DUARTE, 2021, p. 5).

O burro cita personagens de extração histórica como D. Pedro I, D. Maria Leopoldina, o Ministro José Bonifácio, entre outros militares e sacerdotes que acompanhavam a comitiva e que, também, estão presentes no discurso historiográfico em uma trajetória de ações que possibilitam que o leitor reconstitua as ações ocorridas nessa data histórica, mesmo que prevaleça a linguagem literária. Essa conjunção de fatos históricos bem-conhecidos com as premissas da ficção que os recupera dá à narrativa híbrida um de seus constituintes mais valiosos: a aproximação com a realidade do leitor, estimulando a sua participação efetiva na leitura.

O espaço geográfico em que passam as ações e os eventos relatados recupera, superficialmente, o entorno ao riacho Ipiranga, localizado próximo ao acampamento da comitiva de D. Pedro no dia em que a Independência do Brasil foi proclamada (1822). No relato, a atenção maior centra-se, porém, nas ações das personagens, enquanto os elementos espaciais ficam em segundo plano.

A explicação para o uso dos termos *memórias póstumas*, no título da obra, encontra-se nas páginas iniciais do relato, como já citado inicialmente, pois o burro, que já morreu, revela tudo o que observou e viveu durante a Proclamação da Independência do Brasil, uma vez que transportou D. Pedro I naquele dia. O uso da referência intertextual com o romance de Machado de Assis – *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) – pode apontar para uma liberdade de expressão que a personagem central, o burro, tem para falar do evento histórico, sem qualquer engessamento ou convenção social ou moral, pois já está morto. Assim, esse pode ser um recurso usado pelo autor para demonstrar ao leitor o quanto a ficção tem liberdade para tratar de eventos históricos e como ela cria vias de se relacionar com outras artes, obras, espaços e áreas.

Em várias passagens da narrativa ficcional são citados os acontecimentos históricos como já os conhecemos, mas, ao mesmo tempo, há a presença de frases de efeito, de ironia, de ditados populares que dão o tom artístico à tessitura narrativa. Tomemos, por exemplo, essa passagem que é finalizada com a expressão popular “dar com os burros na água”, que, de acordo com a cultura popular, pode significar “algo que dá errado; que não pode ser levado adiante”, entre outros significados. Ao analisarmos mais especificamente o enunciado “Com certeza diriam que o Brasil já começava sua nova vida dando com os burros na água” (DUARTE, 2021, p. 31), notamos o uso da ironia, uma vez que o excerto foi usado para se referir ao evento da Proclamação da Independência.

Para Brait (1997), a estrutura textual da ironia perpassa pela *intertextualidade* e pela *interdiscursividade*, logo, o leitor precisa ativar outros conhecimentos que foram constituídos antes da leitura para compreender o enunciado irônico, dessa forma,

[...] a ironia, como um exemplo de construção da linguagem, sentido e efeito de sentido que funciona como um paradigma da heterogeneidade constitutiva da linguagem, na medida em que articulando enunciações contraditórias, põe em movimento expressivo a subjetividade e a alteridade do discurso, necessitando da manutenção dessa ambígua dualidade para caracterizar-se como fenômeno irônico (BRAIT, 1997, p. 13).

Logo, o humor, a ironia, a linguagem conotativa somente serão compreendidos pelo leitor se este tiver absorvido conceitos prévios que possibilitem essa compreensão. Caso contrário, caberá ao professor conduzir o leitor a compreender o objeto lido, por meio de questionamentos, reflexões e pelas comparações com outras tessituras literárias ou não.

A seguir, explicitamos alguns cruzamentos entre *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte e as premissas da escrita do romance histórico contemporâneo de mediação, estabelecidas por Fleck(2017), para pontuar como a literatura ressignifica o evento histórico abordado e como a escrita híbrida infantil hodierna consegue aproximar-se dessas características, tornando-se material potencial à descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano já no Ensino Fundamental.

3 Aproximações entre a obra *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, e as premissas do Romance histórico contemporâneo de mediação, pontadas por Fleck (2017)

A narrativa infantil *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, convida o leitor a revisitar a data em que a Proclamação da Independência do Brasil foi declarada, ainda que pelo discurso ficcional. Assim, esse relato consegue estabelecer para o seu leitor novos sentidos para fatos e atos históricos que são postos na obra literária para gerar reflexão. Para Fleck (2017, p. 19), “a leitura crítica dessas escritas que combinam o histórico e o ficcional consiste, pois, na compreensão dessa sobreposição de diferentes visões do mesmo evento”, nesse contexto. Logo, o leitor pode despertar o interesse por conhecer a história e pensar sobre ela, além disso, pode, igualmente, ampliar seus conhecimentos acerca da linguagem literária, que tem características específicas e que precisam ser exploradas no processo de construção dos sentidos e dos significados atribuídos ao texto lido.

Nesse contexto, as narrativas híbridas de história e ficção da literatura infantil brasileira, que trazem em sua essência o narrar crítico mediante a sua fusão com elementos da história, aproximam-se das especificidades da modalidade de escrita crítica, do âmbito das produções híbridas para os adultos, demonizada de romance histórico contemporâneo de mediação, proposta por Fleck (2017). Essas narrativas híbridas apresentam: 1) uma releitura crítica verossímil do passado, conferindo um tom de autenticidade aos eventos históricos inseridos nos relatos a partir de perspectivas periféricas, com narradores-personagens esquecidos pelo discurso historiográfico; 2) uma narrativa linear do evento histórico recriado, seguindo a ordem cronológica dos eventos; 3) foco narrativo, geralmente, centralizado e ex-cêntrico, abordando o passado sob diferentes pontos de vista para desmistificar certos heróis; 4) emprego

de uma linguagem amena, fluída e coloquial; 5) emprego de estratégias escriturais bakhtianas, como a dialogia, polifonia, intertextualidade, paródia, entre outros recursos; 6) presença de recursos metaficcionalis, como, por exemplo, os comentários sobre a produção do texto. Tais elementos, podem ser visualizados na tessitura narrativa de *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, como apresentamos a seguir:

Conforme se estabelece na primeira característica dessas escritas híbridas críticas, o relato propõe uma releitura crítica verossímil do passado, com eventos históricos revisitados pela ficção a partir de perspectivas periféricas. Desse modo, observemos o excerto abaixo destacado da obra infantil de Duarte (2021):

Meu corpo deveria estar no Mausoléu da Independência, ao lado de dom Pedro I e de dona Leopoldina. Mas, não. Sei que tenho, sim, um lugar importante na história do Brasil e, por isso, resolvi escrever minhas memórias póstumas. Aqui na minha cova, achei que era tempo de publicá-las (DUARTE, 2021, p. 6).

A partir disso, apresenta-se o conceito de “a história vista de baixo”, conceito exposto por Sharpe (1992), para se referir ao uso de fontes orais ou escritas do mundo mental e material que não estivessem sob o crivo da elite por historiadores hodiernos. Isso quer dizer que historiadores, hoje, começaram a recorrer a fontes históricas fornecidas por trabalhadores, camponeses, gente simples, sobre a temática que gera a pesquisa. De acordo com essa configuração, o burro, que reivindica ser reconhecido historicamente, representa esse testemunho *visto de baixo*, pois, na ficção, ele é um elemento que, como ele mesmo afirma, fez parte da história e sequer foi lembrado. Assim, ele representa, também, tantos outros sujeitos esquecidos e ignorados, como, por exemplo, os que participavam da comitiva que acompanhava o príncipe, outros que trabalhavam para a família real ou, ainda, os trabalhadores e camponeses que residiam em locais por onde a comitiva passava. São muitos olhares e testemunhos que a historiografia deixou de apresentar e que a ficção hodierna, seja no âmbito das produções híbridas para adultos ou no infantil ou juvenil, tem priorizado.

A segunda característica que expressa que essas obras híbridas apresentam uma narrativa linear do evento histórico recriado, seguindo a ordem cronológica dos eventos, pode ser observada no decorrer de todo o relato fic-

cional de Duarte (2021), pois o burro da independência narra fatos em ordem cronológica, esclarecendo uma sequência de eventos que conduziram o príncipe regente à Proclamação da Independência, como o “Dia do Fico” (1822), as correspondências recebidas pelo príncipe (1822), como já citadas, “O grito da Independência” (1822) e a partida de dom Pedro I para Portugal (1831), entre outros fatos que, na sua ordem natural, aparecem relatados na obra. Vejamos uma passagem que explicita um desses momentos históricos:

Tenho tanta coisa para contar que até esqueci de dizer meu nome, me desculpe. Todos me chamam de Fico. Ele me foi dado de brincadeira pelo príncipe regente e pegou [...]. No dia 9 de janeiro daquele ano [1822], Pedro subiu numa sacada da capital Rio de Janeiro e disse uma frase que se tornaria célebre: ‘Se é para o bem de todos e felicidade geral da nação, estou pronto. Digam ao povo que fico’ (DUARTE, 2021, p. 10).

Assim, a data histórica conhecida como “O dia do Fico” é introduzida na narrativa ficcional, a partir de uma brincadeira bem-humorada, que se apresenta pelo nome dado ao burro, para que, na sequência do relato, o próprio animal continue narrando detalhes que explicitam como foi esse dia na história do país. A memória do protagonista, embora se utilize, também, de analepses para trazer ao relato algumas situações anteriores ao fato recordado no momento, obedece a ordem natural da exposição dos eventos vivenciados por ele junto aos grandes “heróis” da nação.

A terceira característica: foco narrativo centralizado e excêntrico, abordando o passado sob diferentes pontos de vista para desmistificar heróis, está presente em todo o relato ficcional realizado pelo burro, pois se trata, ironicamente, de um animal, narrando eventos históricos:

– Então, vamos juntar a guarda e fazer tudo de novo. O que você acha de eu erguer a espada e dizer: “Liberdade ou luta”?

Balancei a cabeça para dizer que estava em dúvida, que seria melhor pensarmos mais um pouco. Ele ainda tentou “Separação ou sangue!” e “Ou vai ou racha!” Desaprovei ambas.

– E se for... “Independência ou morte!”? O que acha? (DUARTE, 2021, p. 19).

Temos, assim um recurso imaginativo usado pelo autor, para representar o burro conduzindo o discurso de D. Pedro I, consentindo ou não com a cabeça a cada frase dita pelo príncipe. Até hoje, poucos registros foram reali-

zados sobre essas perspectivas do povo daquela época do fim da colônia e do início do império. Para Sharpe (1992, p. 54), “ignorar este ponto, ao se tratar da história vista de baixo ou de qualquer tipo de história social, é arriscar a emergência de uma intensa fragmentação da escrita da história”. Isso quer dizer que, ao desconsiderarmos os testemunhos de sujeitos que estavam vendo e vivendo a *história vista de baixo*, temos uma história incompleta. Desse modo, apenas a versão oficial e perpetuada pela narrativa historiográfica tradicional permanece sendo conhecida e ensinada à população.

A quarta característica: emprego de uma linguagem amena, fluída e coloquial, junto a quinta: emprego de estratégias escriturais bakhtianas, como a dialogia, polifonia, paródia, entre outros recursos, como a intertextualidade, podem ser observadas em várias passagens da obra infantil de Duarte (2021), como em: “Lembro que ouvi uns cochichos de alguém da comitiva dizendo que ele estava da cor de burro quando fuge”. (DUARTE, 2021, p. 9). E em: “‘Ô besta quadrada, presta atenção!’ Ele tentou argumentar, mas o cortei logo de cara: ‘Quando um burro fala o outro abaixa a orelha!’” (DUARTE, 2021, p. 16).

Nesses excertos observa-se a informalidade, a linguagem coloquial e fluída e, ao mesmo tempo o uso da estratégia escritural bakhtiana da heteroglossia, que se estabelece pelo uso de expressões e ditados populares, como vimos nestas passagens, como sinal da presença da cultura popular brasileira que revelam certa ironia ao se referir a atos e fatos ocorridos. Nesses momentos, a ironia traz o humor, mas, ao mesmo tempo, traz, também, inquietações e possibilita refletir sobre o que está sendo narrado. Menton (1993) aponta para o uso da heteroglossia no romance histórico como meio de ruptura com o discurso unívoco da historiografia tradicional, sempre padronizadamente culta e elitizada. A utilização dessa vertente popular de linguagem na narrativa híbrida infantil evidencia a estratificação social existente à época e a fragmentação do discurso unívoco da história tradicional sobre o passado.

A sexta característica: presença de recursos metaficcionalis, como, por exemplo, os comentários do narrador com o narratário sobre a construção do texto, pode ser observada na seguinte passagem do relato ficcional:

Pode ser que você ache que sou um embuste. ‘O quê?! Era um burro que estava carregando Pedro nas costas no dia da Independência?’ sim, era eu, em carne, osso e ferradura. Aposto que você deve estar se guiando por aquele quadro enorme pintado por Pedro Américo. Pois farsante é ele. Eu estava ali quando tudo aconteceu. Pedro Américo não. Ele quis dar

um pouco mais de pompa ao evento e colocou uns cavalos. Tudo mentira (DUARTE, 2021, p. 8).

Nessa passagem, há a presença do narratário, como aquele elemento constituinte do texto literário a quem se destina, em primeira instância, a sequência das ações relatadas. Tal elemento é assim explicitado por Genette (1979, p. 258): “Como o narrador, o narratário é um dos elementos da situação narrativa, e coloca-se, necessariamente, no mesmo nível diegético; quer dizer que não se confunde mais, a priori, com o leitor (mesmo virtual) de que o narrador com o autor, pelo menos não necessariamente.” Assim, observamos que o burro se dirige a essa figura abstrata a quem interpela ao narrar o evento e, simultaneamente, solicitar reconhecimento por sua contribuição ao ser o meio de transporte que conduzia o príncipe D. Pedro I no dia em que deu o grito de Independência.

A partir dessas análises, a presença das características da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, propostas por Fleck (2021), podem ser encontradas na narrativa híbrida de história e ficção, as quais aproximam o discurso ficcional do historiográfico.

Na sequência, explicitamos alguns conceitos que possibilitam a compreensão sobre a sistematização e as possibilidades de encaminhamentos de leitura de um Módulo de uma “Oficina literária temática”, tendo como ponto de partida o tema “Independência ou Morte”.

4 Oficinas literárias temáticas: uma metodologia de leitura interdisciplinar

Para estruturar as ações didático-metodológicas, conforme o modelo de Literatura Comparada proposta por Mendoza Filolla (1994), integrando pressupostos da Teoria da Estética da Recepção, proposta por Jauss (1979), apresentamos um Módulo de uma possível “Oficina literária temática”. Essa prática foi sistematizada, primeiramente, por Zucki (2015), na qual se estabelece uma abordagem metodológica para realizar a leitura do texto literário em diálogo com outras textualidades que apresentam a mesma temática.

Isso possibilita que o leitor visualize o tema gerador eleito para a “Oficina” em diferentes tessituras, literárias ou não, para assim, ampliar suas habilidades leitoras e estabelecer a relação desse tema com suas experiências. Nesse contexto, Mendoza Filolla (1994) explicita em seus estudos encaminhamentos

metodológicos para proceder à leitura do texto literário, tendo como ponto de partida a literatura comparada, de modo que [...] *en la comparación y en el contraste de creaciones de signo artístico-lingüísticas, se mostrarán al alumno las comunes interrelaciones culturales y artísticas, de las que él alumno participa, como receptor, porque éstas se manifiestan en creaciones propias de las diversas lenguas de su entorno*³. (MENDOZA FILLOLA, 1994, p. 25). Assim, constituem-se conhecimentos que permitem a compreensão do que se lê e a percepção das intertextualidades que compõem os textos oferecidos à leitura.

Desse modo, uma “Oficina literária temática” contém diferentes Módulos subtemáticos, que são estruturados seguindo a mesma temática geradora. Cada Módulo está sistematizado de acordo com as quatro etapas propostas por Zuchi (2015), apresentadas na sequência:

Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas

Inicialmente, são apresentadas as obras literárias aos alunos, bem como as obras de outras naturezas, sendo feito um levantamento de conhecimentos prévios (empíricos, conhecimento de mundo) que os alunos demonstrem sobre obras, autores e temas que serão explorados. Na sequência, estabelece-se os encaminhamentos (observação, leitura, audição, etc.) para que sejam apreciados e observados os traços de intertextualidade, de relação com o tema, de aproximação com a realidade.

Recepção e Análise das obras

Por meio de questionamentos, comentários e estímulos à conversação (interação de ideias e conhecimentos), estabelece-se a comparação entre os contrastes e paralelismos detectados nas diversas obras; tanto ao nível formal e estrutural, quanto às questões emocionais, de sensibilidade e gosto lúdico. Nessa etapa, o professor explora, também, conhecimentos acerca do contexto de produção das obras, intenções do autor, inferências, etc.

Integração de Conhecimentos Culturais

A partir do estudo das obras, promove-se a integração dos conhecimentos abordados com outros conhecimentos culturais dos alunos, de seus fami-

³ Nossa tradução: [...] na comparação e no contraste de criações de signo artísticos-lingüísticos, serão mostrados aos alunos as comuns relações culturais e artísticas das quais o aluno participa, como receptor, porque estas se manifestam nas criações próprias das diversas línguas em seu entorno. (MENDONZA FILLOLA, 1994, p.25).

liares, da comunidade na qual estão inseridos, por meio de atividades lúdicas interdisciplinares, de entrevistas, de conversas guiadas, de questionários aplicados a membros externos da escola, etc.

5 Conclusões

Depois da aplicação de cada Módulo, propicia-se um momento de reflexão e avaliação acerca dos resultados alcançados, bem como uma análise criteriosa dos pesquisadores quanto ao envolvimento, recepção e interação dos alunos com as obras abordadas.

A divisão da “Oficina literária temática” em diferentes Módulos subtemáticos oportuniza momentos de síntese e de reflexão ao longo de todo o projeto de leitura, entendendo-o como um instrumento de apoio, de reestruturação, de replanejamento, de adequações ou de novos encaminhamentos necessários à eficiência da experiência realizada. Dessa forma, apresentamos a sistematização dos encaminhamentos de leitura, seguindo a estrutura anteriormente explicitada:

Módulo I: “A Proclamação da Independência do Brasil pela literatura híbrida juvenil e outras artes.”

Temática geral: “Ressignificações da Independência do Brasil”

Subtemática do Módulo I: “Independência ou morte! – A Independência do Brasil retratada pela literatura híbrida juvenil e outras artes.”

Tema da Prática: “A independência do Brasil por meio da multimodalidade textual: ressignificando a narrativa oficial”.

Textualidades utilizadas: Narrativa híbrida de história e ficção *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte em diálogo com as seguintes textualidades:

- *Independência ou Morte*⁴ (1888), de Pedro Américo.

- *Retrato de D. Pedro I*⁵ (1826), de Simplício de Sá;

4 *Independência ou Morte* (1888), de Pedro Américo. Óleo sobre tela, 415,00 cm x 760,00 cm. Acervo do Museu Paulista (São Paulo, SP). *Independência ou Morte*. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1431/independencia-ou-morte>. Acesso em: 09 de ago. de 2022. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

5 *Retrato de D. Pedro I*. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3005/retrato-de-d-pedro-i>. Acesso em: 20 de mar. 2023

- Retrato de *Dona Leopoldina de Áustria*⁶ (1815), de Josef Kreutzinger.

- Retrato de *José Bonifácio de Andrada e Silva*⁷ (1902), de Benedito Calixto de Jesus;

- Cartas da Imperatriz Leopoldina a Dom Pedro I⁸, de 29 de agosto de 1822 e de 2 de setembro de 1822.

- HQ *Turma da Mônica em: Independência do Brasil*⁹ (2004), de Maurício Souza Produções

- Vídeo do Youtube “Aula de história: Independência do Brasil¹⁰” (2018);

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

Nesta etapa do Módulo I, os alunos serão orientados sobre o funcionamento da “Oficina literária temática” e sobre o objetivo dessas leituras que possibilitam conhecer o evento histórico da Independência do Brasil, representado por diferentes formas de arte e cada qual com uma forma de linguagem específica.

- Sugerimos que a sala onde serão realizadas as leituras esteja decorada com fotos do Riacho do Ipiranga e com as telas que representam D. Pedro I, D. Leopoldina de Áustria, José Bonifácio de Andrada, e a principal obra visual “Independência ou Morte!” (1888), de Pedro Américo, que constituem uma maneira de os alunos visualizarem as personalidades e o local importantes para que ocorresse esse marco histórico. Cada imagem deverá estar devidamente identificada com título da obra, nome do artista, ano de produção e, se possível, as características como tamanho e local onde estão expostas atualmente ou

6 Retrato de dona Leopoldina de Áustria (1815), de Josef Kreutzinger, retratista austríaco. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:29-Imperatriz_rainha_D._Leopoldina.jpg. Acesso em 20 mar. 2023.

7 Retrato de “José Bonifácio de Andrada e Silva” (1902), de Benedito Calixto de Jesus; Obra que integra o acervo do Museu Paulista na atualidade. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jesus,_Benedito_Calixto_de_-_Retrato_de_Jos%C3%A9_Bonif%C3%A1cio_de_Andrada_e_Silva.jpg. Acesso em: 03 nov. 2021.

8 Cartas escritas pela Imperatriz Leopoldina ao Imperador Dom Pedro I. disponíveis em: <https://correioims.com.br/carta/o-pomo-esta-maduro-colhei-o/> e <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=337819>. Acesso em: 01 nov. 2021.

9 História em quadrinhos “Turma da Mônica em: Independência do Brasil” (agosto-2004), produzida por Mauricio de Sousa Editora e Editora Globo. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/HQ-Independencia_do_brasil.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

10 Vídeo do Youtube: Aula de história: Independência do Brasil, do canal do Barão do Pirapora, que traz vídeos relacionados a humor, memória e história, para crianças. Projeto Aprendendo com Videoaulas com animações e roteiros do Barão do Pirapora e coordenação de Kelly Claudia Gonçalves para a Editora Rideel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c8Blp1NGYG4>. Acesso em: 01 nov. 2021

endereço eletrônico que possibilite sua localização. Essas imagens poderão ser impressas ou apresentadas por meios digitais.

- A sala deve estar preparada com papel sulfite, lápis de cor, canetinha, cola e aparelho multimídia.

- Os alunos poderão sentar-se em semicírculo e, nesse primeiro momento, o professor poderá questionar os alunos sobre o que já sabem a respeito das imagens, se já viram essas imagens na televisão ou na internet e se já conhecem qualquer informação sobre a *Proclamação da Independência do Brasil* e, a partir das respostas dos alunos, o professor poderá explicar quem e o que está representado em cada imagem posta na sala de aula;

- Mostrar-lhes a capa da narrativa híbrida de história e ficção *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte, para que os alunos observem e tentem estabelecer hipóteses para relacioná-la à obra, à temática e à subtemática do Módulo I e demais personalidades apresentadas, pois, após os comentários dos estudantes, o professor poderá mensurar o que já sabem e o que poderá ser redimensionado por meio das leituras das diferentes tessituras.

- Sugere-se que no primeiro módulo esteja exposto na sala um painel com o tema geral e com o subtema do módulo 1, dessa forma, as imagens analisadas poderão ser adicionadas ao painel.

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

A partir dessa etapa do Módulo I serão realizadas as leituras, os encaminhamentos metodológicos voltados à prática leitora para possibilitar a compreensão das diferentes tessituras artísticas que abordam a mesma subtemática já citada.

- Fazer a retomada da observação dos retratos e imagens, de modo que, nesse momento, o professor explicita aos alunos quem foram D. Pedro I, sua esposa, a imperatriz D. Maria Leopoldina, e o Ministro José Bonifácio, para que vislumbrem que, no decorrer das leituras, os nomes dessas personalidades históricas serão recorrentes tanto no discurso histórico quanto na ficção.

- Convidar os alunos a realizar a leitura da história em quadrinhos “Turma da Monica em: Independência ou Morte”. A leitura poderá ser compartilhada por multimídia, uma vez que pode ser encontrada facilmente em sites da internet. Além disso, essa textualidade apresenta de maneira bem-humorada e com a informalidade característica das histórias em quadrinho uma sequência

de eventos desde a chegada da família real Portuguesa no Brasil (1808) até o “Grito da Independência” (1822), de maneira concisa e de fácil compreensão.

- Estabelecer, então, uma roda de conversa para que os alunos observem as datas e as ações das personagens na história em quadrinhos, as formas de agir das personagens de D. Pedro I e Leopoldina, elementos que causam humor, como as falas de Cebolinha e Mônica e seus desentendimentos. A forma como Mônica ordena as ações ao Cebolinha, suas vestimentas, entre outros elementos verbais ou não-verbais. Ao final da roda de conversa, cada estudante receberá uma tarja de papel ou uma folha sulfite e uma canetinha para registrar uma das informações que conseguiu memorizar e, assim, será formado o primeiro painel com informações sobre a primeira leitura.

- Assistir, após a esse debate, a um vídeo do Youtube, “Aula de História: Independência do Brasil” (2018), produzido pelo canal Barão do Pirapora, conteúdo referente à disciplina de história. Trata-se de um vídeo que mistura informações e ilustrações que explicitam como ocorreu o Grito da Independência, de maneira que o jovem leitor consiga compreender a sequência de fatos históricos. O vídeo corrobora a história em quadrinhos, lida anteriormente. Dessa forma, o professor poderá questionar quais informações foram semelhantes tanto na história em quadrinhos, quanto no vídeo, para que as informações sejam confirmadas e ao mesmo tempo, por meio da oralidade, lembradas.

- Perguntar aos alunos, na sequência, as seguintes questões: Algum de vocês já recebeu uma carta? Como ela é enviada? Alguém já foi ao correio enviar cartas? Atualmente, de modo geral, as pessoas escrevem cartas? Por que sim/ não? A partir da conversação, o professor deverá explicar aos alunos que, no passado, era muito comum o envio de cartas e como eram os meios de transporte usados para o envio dessas cartas. Em seguida retomar o excerto da HQ em que Maria Leopoldina envia uma carta a D. Pedro I e disponibilizar, de maneira impressa ou digitalizada, as cartas que ela enviou ao príncipe, pedindo que retornasse e que se tornasse o primeiro imperador do Brasil. Na segunda carta está presente o famoso excerto “*O pomo está maduro, colheio-o já, senão apodrecerá* (1822)”, usado pela futura imperatriz para se referir ao momento em que o jovem príncipe deveria se autoproclamar imperador. Nesse contexto, o professor poderá explicitar o significado da palavra “pomo” e contextualizar o excerto para que os alunos o compreendam. Ao final da explicação o profes-

sor poderá propor: “O pomo está maduro, colheio-o já, senão apodrecerá...” o que você conseguiu compreender sobre o sentido expresso nessa passagem da carta? As respostas poderão ser registradas no caderno do aluno ou em folha sulfite.

- Compartilhar com os alunos, em seguida, a narrativa híbrida de história e ficção *Memórias póstumas do Burro da Independência* (2021), de Marcelo Duarte. Antes de iniciar a leitura do livro, as ilustrações poderão ser observadas para que os alunos estabeleçam hipóteses para o desenrolar da narrativa, que serão confirmadas ou excluídas posteriormente. Além disso, informações técnicas, como nome do autor, editora, ano de publicação poderão ser explicitadas pelo professor.

- Esclarecer aos alunos que o título *Memórias póstumas do Burro da Independência* estabelece relação com o outra grande obra muito importante na literatura brasileira: *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), de Machado de Assis. Nessa segunda narrativa, a personagem Brás Cubas, já falecido, faz relatos de eventos que aconteceram em sua vida: sua infância, adolescência e fase adulta. Os estudantes podem ser convidados a realizar a leitura e a descobrir como essa história se relaciona com a de Brás Cubas. Para realizar a leitura, o professor poderá compartilhar a história em multimídia para que todos os alunos possam ler, pois consideramos a leitura literária essencial para a realização da “Oficina literária temática”, e, ao final da leitura, será possível descobrir o porquê do título.

- Oralizar os eventos do relato para organizar e relembrar a sua diegese. Na sequência, pode ser lançado o questionamento: você acredita que o burro está certo ou errado em reclamar maior reconhecimento e homenagem pela sua participação na história da independência?

- Produzir, coletivamente, um painel com nomes de personagens de extração histórica citados na obra, nome do riacho do Ipiranga, datas históricas citadas pela personagem burro, e o que considerar essencial para compor o painel de informações. O mesmo encaminhamento de distribuir tarjas em papel ou sulfite e canetinhas para a produção desses lembretes poderá ser novamente realizado.

- Recordar, junto aos alunos, que, no decorrer da narrativa, o burro citou vários ditados populares e expressões que se relacionam com a palavra “burro”. Quais foram esses ditados e expressões? Os ditados populares e expressões

podem ser explicitados pelo professor e estudantes e podem ser registrados em tiras de papel para serem colocadas junto ao painel que vai sendo ampliado a cada encontro. Ditados e expressões como, “cor de burro quando foge”; “corra do burro quando ele foge”; “besta quadrada”; “quando um burro fala, o outro abaixa a orelha”; “emburrado”; “que ideia de jerico” devem ser discutidos no grande grupo, com exemplos de seus usos. Por isso, o professor poderá explorar o sentido em cada uma dessas expressões e solicitar que as representem por meio de desenhos.

- Visitar o glossário da Obra. Ao final do livro há um glossário. Nesse momento é importante compreender o que é o glossário. Na sequência solicitar aos alunos que juntos elaborem um “Dicionário ilustrado” com os termos desconhecidos presentes na narrativa. O professor poderá registrar os termos pouco conhecidos no quadro para que os alunos pesquisem no dicionário ou em meios digitais para, posteriormente, registrar e ilustrar a criação do grupo. Essa atividade poderá ser exposta para que os estudantes observem os trabalhos uns dos outros.

- Sugere-se a produção de uma forma de registro denominado “Cadermeta Independência ou Morte!”, de modo que a capa poderá ser decorada com figuras impressas ou desenhos produzidos pelos alunos e pode ser feita com perfurador para que a cada forma de registro, seja escrito ou por meio de desenhos, seja anexado a ela no decorrer dos Módulos da “Oficina literária temática”.

Módulo 1-etapa 3: Integração de conhecimentos culturais:

Nessa etapa do Módulo I, sugerimos as seguintes ações ao docente junto à turma:

- Pesquisar junto aos familiares se eles reconhecem a data da Independência do Brasil e que detalhes conseguem se lembrar a respeito do que já estudaram ou conhecem sobre esse momento histórico.

- Solicitar aos alunos que pesquisem o significado da palavra independência; o “dia do fico”: quando foi, por que aconteceu? E o que significa “Independência ou morte”? Qual o sentido da palavra morte nesse contexto? Dessa forma, os alunos deverão trazer contribuições sobre a subtemática abordada e comparar o discurso historiográfico conhecido pelos familiares, com as leituras realizadas em sala de aula.

Módulo 1–etapa 4: Conclusões:

Nessa etapa, que compreende uma reflexão sobre os resultados possíveis das práticas efetuadas ao longo do primeiro Módulo, nossas sugestões incluem:

- Verificar, por meio do debate e demais questionamentos, se os alunos compreenderam a obras analisadas, se destacaram situações ou elementos que as compõem e se conseguiram expressar alguma forma de apropriação a respeito das leituras e observações utilizando-se da oralidade;

- Averiguar, também, se os alunos conseguiram reconhecer que as personagens conhecidas neste Módulo I, representadas na pintura, em vídeo e na literatura infantil fizeram parte de um momento histórico brasileiro e que momento foi esse;

- Orientar os alunos a registrarem em sua “Caderneta Independência ou Morte” as impressões, sensações, emoções e ideias sobre o projeto de leitura que está sendo realizado, o que gostaram ou não, o que compreenderam ou o que ficou confuso, como forma de autoavaliação e avaliação dos encaminhamentos realizados, para redimensionar os procedimentos de leitura literária na aula subsequente.

Dessa forma, de modo geral, observa-se a fruição, o prazer, a brincadeira, o diálogo entre professor e alunos nos encaminhamentos das leituras propostas no Módulo apresentado, com o objetivo de que os jovens leitores participem da efetivação destas atividades e possam despertar o interesse por conhecer a história e ampliar conhecimentos sobre a linguagem literária. Ressaltamos que uma “Oficina literária temática” é composta de três a quatro Módulos subtemáticos para, assim, criar uma base sólida de pensamento sobre o tema central abordado. Esse é, pois, o objetivo maior de uma “Oficina literária temática”: proporcionar ao jovem leitor em formação subsídios distintos, oriundos de diferentes textualidades para que ele possa formar a sua opinião sobre uma temática relevante com base em um conjunto heterogêneo de leituras.

5 Considerações finais

Nosso propósito ao longo das reflexões sobre a obra *Memórias póstumas do burro da independência* (2021), de Marcelo Duarte aqui expostas foi reforçar a ideia de que, por meio da literatura infantil brasileira, é possível que o

leitor iniciante entre em contato com temáticas históricas, amplie seus conhecimentos sobre a linguagem denotativa e conotativa e sobre a constituição de imagens discursivas. Essas são apresentadas a esse leitor pela linguagem literária – que amalgama dados da história com as premissas da ficção –, possibilitando-lhe, neste nosso caso, a ampliação de conhecimentos acerca da temática da independência do Brasil, e da própria linguagem em si. Isso pode instituir um processo de formação do leitor que, gradativamente, passe a refletir sobre a linguagem e conceba que, por meio dela, expressam-se diferentes imagens, distintas discursividades sobre um mesmo fato ou personagem, de acordo com a ideologia que promove e impulsiona cada uma dessas escritas.

Assim, a narrativa híbrida de história e ficção encarrega-se de apresentar ao leitor uma diegese que mistura a história e a ficção, sem o compromisso de manter o discurso historiográfico inalterado, possibilitando que o leitor se questione e questione a história que se apresenta por meio da ficção. Nesse contexto, a prática da Literatura Comparada pode ser instituída pelo docente desde as primeiras leituras efetivadas no contexto do Ensino Fundamental.

As evidenciadas aproximações entre a tessitura narrativa da obra infantil de Duarte (2021) com as premissas da escrita híbrida crítica/mediadora da modalidade do romance histórico contemporâneo de mediação, para o público adulto, demonstram o potencial crítico dessas produções hodiernas da literatura infantil brasileira quando inseridas em um projeto interdisciplinar de leitura escolar. As ideologias descolonizadoras que integram os projetos estéticos decoloniais dessas produções híbridas são vias possíveis de se alcançar, na formação leitora, a descolonização das mentes, das identidades e do imaginário latino-americano já com passos fortemente instituídos no Ensino Fundamental.

Vale ressaltar que o público-alvo desta nossa escrita vem a ser os professores do Ensino Fundamental I, pois eles realizarão os encaminhamentos de leitura e de compreensão textual que possibilitam a ampliação de conhecimentos sobre o uso da linguagem junto a seus alunos em práticas de leitura em sala de aula. São eles que poderão, agora, elaborar os demais Módulos para compor, de fato, uma “Oficina literária temática”, a partir do exemplo aqui posto com o Módulo I, que apenas institui essa planejada prática intertextual de leitura. É a ação docente que, agora, deve expandir essa possibilidade, transformando-a em realidade no espaço da sala de aula, e estabelecendo as necessárias relações para uma ação inter/transdisciplinar de leitura na escola,

Referências

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 5, ed. São Paulo: Ática, 1991.

BRAIT, Beth. O texto irônico: fundamentos teóricos para leitura e interpretação. **Letras-Revista do Mestrado em Letras da UFSM (RS)**, 1997, p. 11-28. dez. 1997.

DUARTE, Marcelo. **Memórias póstumas do burro da independência**. SP: Panda Books, 2021.

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

GENETTE, Gerard. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando C. Martins. Lisboa: Veja, 1979.

JAUSS, Hans Robert. Estética da recepção: colocações gerais. *In.*: LIMA, L. C. (trad. e org.). **A literatura e o leitor – textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6, ed. São Paulo: Ática, 2008.

MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola: a formação do gosto**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. **Literatura comparada e intertextualidade**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

MENTON, Seymour. **La nueva novela histórica de la América Latina: 1979-1992**. México D. F: Fondo de Cultura Económica, 1993.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. *In.*: BURKE, Peter. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

ZUCKI, Renata. **Letramento literário**: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.

Dados dos organizadores

João Wandemberg Gonçalves Maciel

Doutor em Letras, área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Licenciado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985). Docente do PROFLETRAS/UFPB. Líder do Grupo de Estudos sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional–GEHAETE (UFPB/Cnpq).

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

Doutora em Linguística (2010), Mestra em Letras (2003), Especialista em Língua Portuguesa (1996) e Licenciada em Letras (1984), todos pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do PROFLETRAS/UFPB. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudo sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional–GEHAETE”, cadastrado no CNPq, em que pesquisa as práticas sociais de linguagem na era digital. É autora de três livros de poesia: VIDA RODA (1990); ENTRE PARÊNTESES–Poemas (2021) e PONTEIO–Poemas (2022).

Carla Aleksandra de Melo Bonifácio

Pós-doutora, Doutora e Mestra em Linguística pela UFPB. Especialista em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do PROFLETRAS/UFPB. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: “ PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: uma abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso no ensino de línguas”.

Laurênia Souto Sales

Doutora em Linguística (2009), Mestra em Letras (2004) e Graduada em Letras (1999) pela UFPB. Docente do PROFLETRAS/UFPB. Desenvolve pesquisas sobre a leitura e a cultura escrita, sob uma perspectiva discursiva, e desenvolve pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada. É membro dos grupos de pesquisa Práticas sociais e culturais de leitura e escrita (CNPQ), Cognição e Ensino (CNPQ) e Ciências da Cognição e da Aprendizagem (CNPQ).

Dados dos autores

Alexandre Sousa Da Silva

Mestre em Letras – PROFLETRAS/UFPB (2021). Graduado em Letras–Língua Portuguesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (2006). Atualmente é professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba.

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Pós-doutora, Doutora e Mestre em Linguística pela UFPB. Especialista em Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana. Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do PROFLETRAS/UFPB. Coordenadora do Projeto de Pesquisa: “ PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: uma abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso no ensino de línguas”.

Carla Cristiane Saldanha Fant

Mestra em Letras – PROFLETRAS/ Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Didática e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e em Educação Especial. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2000). Atua como professora de língua inglesa na rede estadual de ensino e como professora nos anos iniciais na rede municipal de Cascavel/PR.

Cleber Tourinho de Santana

Doutorando em Linguística–Proling/UFPB. Mestre em Letras – PROFLETRAS/UFPB (2018). Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar, IFRN (2016). Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (2007). Professor de Língua Portuguesa–Secretaria de Educação do Estado da Paraíba; Professor de Língua Portuguesa–Secretaria Municipal de Educação e Cultura–João Pessoa (PB).

Cledenilson Valdevino Moreira

Mestre em Letras – PROFLETRAS/UFPB (2021). Graduado em Letras–Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2018). Professor do Município de Pedro Velho – RN.

Edilson Barbosa Martins

Mestre em Letras – PROFLETRAS/UFPB (2021). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Graduado em Letras -Língua Portuguesa pela Universidade Metodista de São Paulo (2018). Atualmente é professor da Educação Básica I da Prefeitura Municipal de Santa Rita-PB.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Pós-Doutora (2013)–Université Sorbonne Nouvelle – França. Doutora em Educação (2001), Mestra (1997) e Graduada em Letras (1986), todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1986). Docente do PROFLETRAS/UFC. Líder do GEPLA–Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Pesquisadora do CNPq.

Evânia Câmara Vilar

Mestra em Letras – PROFLETRAS/UFPB (2018). Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1989). Especialista em Língua Portuguesa pelo PROLING/UFPB em convênio com a FUNESO/OLINDA (2008). Professora da rede estadual da Paraíba.

Fabiana Moreira Cardoso

Mestranda do Profletras na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Graduada em Letras–Português e Inglês pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (2012). Atualmente é docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental da Escola Estadual São Benedito.

Fani Miranda Tabak

Pós-Doutora (2015) UNINO – Grã- Betanha. Doutora (2005) e Mestra (2000) em Estudos literários/UNESP. Graduada em Letras (1997) UNESP. Docente do PROFLETRAS/Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Possui pesquisa ligada à participação política e autoria feminina no século XIX e XX, sobretudo em corpus não canônico.

Gilmei Francisco Fleck

Pós-doutor (2015) em Literatura Comparada e Tradução, pela Universidade de Vigo-UVigo. Doutorado (2008) e Mestrado (2005) em Letras, pela Universidade Estadual Paulista–UNESP/ Assis. Docente do PROFLETRAS/Unioeste, campus de Cascavel-PR. É líder do Grupo de Pesquisa Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbri-

dos de história e ficção vias para a descolonização, cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa Lattes CNPq. UNIOESTE.

João Lucas Pinheiro da Silva

Mestre em Letras – PROFLETRAS/UFPB (2021). Graduado em Letras–Português pela Universidade Católica de Pernambuco (2010). Especialista em Linguística aplicada a práticas discursivas pela Faculdade Frassinetti do Recife (2013). Atualmente é Professor da Secretaria de Educação de Pernambuco e Professor da Prefeitura Municipal de Igarassu.

João Wandemberg Gonçalves Maciel

Doutor em Letras, área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Licenciado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985). Docente do PROFLETRAS/UFPB. Líder do Grupo de Estudos sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional–GEHAETE (UFPB/Cnpq).

Joseval dos Reis Miranda

Doutor e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília- UnB. Especialista em Psicopedagogia Aplicada a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Especialista em Supervisão Escolar; Especialista em Alfabetização e Letramento nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Especialista em Educação. Licenciado em Pedagogia. Docente do PROFLETRAS/UFPB.

Kátia de Araújo Luz

Mestra em Letras – PROFLETRAS/UESPI (2019). Graduada em Letras–Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (1996) e em Serviço Social pela Universidade Federal do Piauí (2003). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação do Piauí, desde agosto de 1997.

Laurênia Souto Sales

Doutora em Linguística (2009), Mestra em Letras (2004) e Graduada em Letras (1999) pela UFPB. Docente do PROFLETRAS/UFPB. Desenvolve pesquisas sobre a leitura e a cultura escrita, sob uma perspectiva discursiva, e desenvolve pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada. É membro dos grupos de pesquisa Práticas sociais e culturais de leitura e escrita (CNPQ), Cognição e Ensino (CNPQ) e Ciências da Cognição e da Aprendizagem (CNPQ).

Maria do Socorro de Araújo Sousa e Silva

Mestra em Letras – PROFLETRAS/UFPB (2021). Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem, pela Fundação Francisco Mascarenhas, Convênio UFPB/FFM. Atualmente é professora–Secretaria de Educação do Município de Rio Tinto – PB.

Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti

Doutora em Linguística (2010), Mestra em Letras (2003), Especialista em Língua Portuguesa (1996) e Licenciada em Letras (1984), todos pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do PROFLETRAS/UFPB. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudo sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional–GEHAETE”, cadastrado no CNPq, em que pesquisa as práticas sociais de linguagem na era digital. É autora de três livros de poesia: VIDA RODA (1990); ENTRE PARÊNTESES–Poemas (2021) e PONTEIO–Poemas (2022).

Naiara Fernandes Pinheiro

Mestranda do PROFLETRAS/UFC. Especialista em ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2017). Graduada em Letras–Língua Portuguesa e Língua Italiana e respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Ceará (2013). Servidora pública municipal como professora de Língua Portuguesa.

Roseane Batista Feitosa Nicolau

Pós-Doutora (2020) UMINHO – Portugal. Doutora em Linguística (2008) UFPB. Mestra em Letras (2002) UFPB. Especialista em Língua e Literatura Francesa (1991). Graduada em Letras (1990) UFPB. Docente do PROFLETRAS/UFPB. Participa do Projeto Para a História do Português do Brasil (PHPB), como pesquisadora.

Shirlei Marly Alves

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Educação a Distância pela Universidade de Brasília. Licenciada em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí. Docente do PROFLETRAS/UFPI. É membro da rede de ancoragem do Programa Escrevendo o Futuro–Olimpíada de Língua Portuguesa–atuando como docente formadora de professores do estado do Piauí.

