

Prática e Formação do Docente de Língua Portuguesa



Mônica Maria Soares Santos
Cristina Lopomo Defendi
Renata Barbosa Vicente

VIII SIMELP
III SINTEL
Volume III



2023

VIII SIMPÓSIO MUNDIAL DE
ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
2022

III SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM
2022

VOLUME III
2023

PRÁTICA & FORMAÇÃO
DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

VOLUME III

2023

ORGANIZADORES:

Mônica Maria Soares **SANTOS**

Cristina Lopomo **DEFENDI**

Renata Barbosa **VICENTE**

PRÁTICA **&** FORMAÇÃO
DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA

VOLUME III

2023

PRÁTICA E FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA
Copyright© 2023 by VIII SIMELP e III SINTEL
[2023]

Todos os direitos desta edição são reservados à:
VIII SIMELP e III SINTEL 2022
<http://www.simelp.com>

Estige Editorial Ltda
Rua Marujal, 09
05879-460 – São Paulo – SP – Brasil

DIRETORIA EDITORIAL:

Gabriel Banqueri Casemiro
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Charles Borges Casemiro

REVISÃO:

Ana Luiza Gerfi Bertozzi
Ieda Ferreira Banqueri Casemiro
Charles Borges Casemiro



2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SANTOS, Mônica Maria Soares

Prática e Formação do Docente de Língua Portuguesa / Mônica Maria
Soares Santos, Cristina Lopomo Defendi, Renata Barbosa Vicente – São
Paulo: Estige Editorial, 2023.

413 p.

ISBN: 978-65-996775-5-7

1. Ensino. 2. Formação de Professores. 3. Linguagem e Língua. I. Defendi,
Cristina Lopomo; II. Vicente, Renata Barbosa; III. Título.

EE
Estige Editorial

2023

VIII SIMELP – SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA 2022
III SIMPÓSIO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA
LINGUAGEM 2022
Brasil / Angola, 2022
EDIÇÃO ESPECIAL HÍBRIDA



APOIO:

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq)

Realização:



UNIVERSIDADE DE ÉVORA



UFRPE



**VIII
SIMELP** *Edição Especial Híbrida*
Angola-Africa
**SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

III SINTEL
**SIMPÓSIO DE ESTUDOS
INTERDISCIPLINARES DA LINGUAGEM**

04 a 07 de outubro de 2022
São Paulo - Brasil 

REALIZAÇÃO:

Universidade de São Paulo – FFLCH/USP
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE
Instituto Federal de São Paulo – IFSP
Universidade de Évora (Portugal) – EU

PRESIDÊNCIA DE HONRA DO SIMELP

Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora)

DIRETORIA EXECUTIVA DO SIMELP

Cristina Lopomo Defendi (Instituto Federal de São Paulo)
Renata Barbosa Vicente (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo)

PRESIDÊNCIA DO VIII SIMELP (Edição 2022)

Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo e
Universidade de Santiago – Cabo Verde)

INSTITUIÇÃO PARCEIRA ANGOLANA (Edição 2022)

Paulino Soma Adriano (Instituto Superior de Ciências da Educação –
Huíla – Angola)

COMISSÃO TÉCNICA DE ORGANIZAÇÃO

Alícia Auxiliadora Nunes Arruda
Paula Korey da Silva
Sálvia de Medeiros Souza

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)
Alexandre António Timbane (UNILAB)
Amanda Heiderich Marchon (UFES)
Ana Alexandra Silva (UE)
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho (UEMA)
Ana Luísa Vilela (UE)
Ana Paula Mendes Alves De Carvalho (IFMG)

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
 Andreia da Silva Santos (FIS)
Antonio Donizeti da Cruz (UNIOESTE)
 Aparecida Negri Isquerdo (UFSM)
 Atilio Butturi Junior (UFSC)
 Beatriz Daruj Gil (USP)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
 Charles Borges Casemiro (IFSP)
 Cilene Margarete Pereira (UNIFAL)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)
 Claudia Maris Tullio (UNICENTRO)
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)
 Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
 Clotildes Farias (UFS)
 Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL)
Cristina Becker Lopes Perna (PUC-RS)
 Daniel Marra (IFTO)
 Daniela Palma (UNICAMP)
 Darcilia Simões (UERJ)
 Denise Giarola Maia (IFMG)
 Edvaldo Balduino Bispo (UFRN)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
 Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
 Fábio Marques de Souza (UEPB)
Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas (UEFS)
 Fabrício da Silva Amorim (IFBA)
 Fernando da Silva Cordeiro (UFERSA)
 Flaviane Faria Carvalho (UNIFAL)
Flaviane Romani Fernandes Svartman (USP)
 Gabriela da Silva Bulla (UFRG)
Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES)
 Gian Luigi de Rosa (UniRoma 3)
Gláucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
 Gorete Marques (IP Leiria)
 Hélvio Frank (UEG)
 Hugo Lenes Menezes (UFPI)

Ieda Maria Alves (USP)
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)
Isabel Roboredo Seara (UAb)
Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM)
Janderson Lemos de Souza (UNIFESP)
João Paulo Rodrigues Balula (IPV)
Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP)
Josane Moreira de Oliveira (UEFS/UFBA)
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Karla Renata Mendes (UFAL)
Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Leandro Tafuri (UniGuairacá)
Lídia Spaziani (FaSouza)
Lilásia Chaves de Area Leão Reinaldo (IFMA)
Liliane Santos (UNIV-LILLE)
Luciana Fracassi Stefaniu (UNICENTRO)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNINCOR)
Lucília Maria Abrahão e Sousa (USP)
Luísa Marinho Antunes Paolinelli (FAH/Uma)
Marcela Ferreira (IFG)
Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)
Marcello Ribeiro (UniDrummond)
Marcelo Módolo (USP)
Márcia Santos Duarte de Oliveira (USP)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)
Maria Carolina de Godoy (UEL)
Maria Célia Dias de Castro (UEMA)
Maria Cláudia Teixeira (UNICENTRO)
Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC-GO)
Maria de Fatima do Nascimento (UFPA)

Maria Francisca Oliveira Santos (UNEAL)
 Maria Helena de Araújo e Sá (UA)
Maria Helena de Moura Neves (UNESP/UPM)
 Maria João Marçalo (UE)
 Maria Jussara Abraçado de Almeida (UFF)
 Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ)
Maria Madalena Teles de Vasconcelos Teixeira (UA)
 Maria Mercedes Saraiva (USP)
 Mariangela Rios de Oliveira (UFF)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)
 Marileia Reis (UNILA)
Marilúcia Domingos dos Santos Striquer (UENP)
 Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)
 Mariza Vieira da Silva (UNICAMP)
Marize Mattos Dall'Aglio Hattnhe (UNESP)
 Marli Quadros Leite (USP)
Marta Lúcia Cabrera Kfourri (UNESP)
 Mayra Pinto (IFSP)
 Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM)
 Neusa Bastos (PUC-SP/UPM)
 Neusa Inês Philippsen (UNEMAT)
 Nilza Barrozo Dias (UFF)
Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB)
 Paulo Henrique Duque (UFRN)
 Paulo Osório (UBI)
Phellipe Marcel Da Silva Esteves (UFF)
 Regina Pires de Brito (UPM)
 Renata Ferreira Costa (UFS)
 Ricardo Yamashita Santos (UNP)
 Roberval Teixeira e Silva (UM)
 Roselene de Fátima Coito (UEM)
 Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (UNILAB)
 Sílvia Melo-Pfeifer (UNI-HAMBURG)
 Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
 Tânia Ferreira Rezende (UFG)

Thaís de Araujo da Costa (UERJ)
Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)
Thomas Johnen (FH-ZWICKAU)
Úrsula Cunha Anecleto (UNEB)
Valéria Gil Condé (USP)
Valter de Carvalho Dias (IFBA)
Vanise Medeiros (UFF)
Verena Kewitz (USP)
Verli Petri (UFSM)
Violeta Virginia Rodrigues (UFRJ)



2023

SUMÁRIO

Apresentação ► 16 ◀
Comissão organizadora

Capítulo 1 ► 20 ◀
AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO:
Formação do professor alfabetizador”
▲ Mônica Maria Soares SANTOS / Clotildes Farias de SOUZA

Capítulo 2 ► 38 ◀
PRÁTICA DOCENTE COM A REESCRITA TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO:
Desafios e possibilidades
▲ Ivone Ferreira de Alcântara OLIVEIRA / Adriana Teixeira ALVES

Capítulo 3 ► 51 ◀
FORMAÇÃO DOCENTE PARA/COM PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍN-
GUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA:
Foco na abordagem interculturalista e humanizadora
▲ Marta Lúcia Cabrera KFOURI / Suellen Matos CINTRA

Capítulo 4 ► 65 ◀
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR
▲ Natália Prado OLIVEIRA

Capítulo 5 ► 75 ◀
TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALFABETIZANDOS:
Proposta em uma escola multiseriada do campo
▲ Beatriz Filipini BASTIANELLO / Zaira Bomfante dos SANTOS

Capítulo 6 ► 92 ◀
EFEITOS DA GOVERNAMENTALIDADE E BIPODER NA EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA
▲ Nancy Rigatto MELLO / Marcia Aparecida Amador MASCIA

Capítulo 7 ▶ 108 ◀

FORMAÇÃO DOCENTE INTERCULTURAL NOS CURSOS DE LETRAS:

O que dizem os projetos pedagógicos?

▲ Salvia de Medeiros SOUZA / Renata Barbosa VICENTE

Capítulo 8 ▶ 127 ◀

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA FAVORECIMENTO DA
CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DOS ALUNOS EM TRANSIÇÃO PARA O ENSI-
NO MÉDIO

▲ Ana Paula Teixeira de Amorin RODRIGUES / Solange de Carvalho
FORTILLI

Capítulo 9 ▶ 147 ◀

A ANÁLISE LINGÜÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Lacunas e desafios na formação do professor de português

▲ Adriene Ferreira de MELLO

Capítulo 10 ▶ 173 ◀

A FLIFS (FESTIVAL LITERÁRIO E CULTURAL DE FEIRA DE SANTANA) E
A FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

▲ Marta Carvalho F. LISBOA / Fabíola Silva Oliveira VILAS BOAS

Capítulo 11 ▶ 192 ◀

COMENTÁRIOS SOBRE O USO DE PARÁGRAFO POR CRIANÇAS QUE ES-
CREVEM JUNTAS O MESMO TEXTO

▲ Carlos César de Oliveira CORREIA / Maria Hozanete Alves LIMA

Capítulo 12 ▶ 216 ◀

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SE FORMAR LEITORES LITE-
RÁRIOS EM ESCOLAS QUE NÃO POSSUEM BIBLIOTECA ESCOLAR:

Contos de Machado de Assis como ponto de partida

▲ Lanne Janaina BATISTA / Célia Sebastiana SILVA

Capítulo 13 ▶ 234 ◀

O ESTUDO DO LÉXICO E A ORALIDADE NUMA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma análise léxico-semântica da letra de Ritmo Perfeito, de Anitta

▲ Fábio Ferreira PINTO / Beatriz Daruj GIL

Capítulo 14 ▶ 252 ◀

INTERAÇÕES COLABORATIVAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE “RELATO PESSOAL” NO ENSINO FUNDAMENTAL I

▲ Priscila Barboza Gomes de SOUZA / Silvelena Cosmo DIAS

Capítulo 15 ▶ 273 ◀

O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NO TEXTO MODELO ENEM DO ESTUDANTE DE ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA: Uma análise qualitativa

▲ Letícia dos Santos SILVA / Maria Beatriz Gameiro CORDEIRO

Capítulo 16 ▶ 292 ◀

A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS E A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO PROFLETRAS

▲ Eliana Merlin Deganutti de BARROS / Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER

Capítulo 17 ▶ 311 ◀

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA RECENTE: Um percurso didático para a educação em direitos humanos

▲ Cilene Margarete PEREIRA / Luciano Marcos Dias CAVALCANTI

Capítulo 18 ▶ 330 ◀

MÚSICA, LITERATURA E EDUCAÇÃO: Um olhar para os processos de exclusão de migrantes e mulheres na sociedade brasileira, a partir de Torto Arado e Yá yá Maseмба

▲ Vanessa Pereira SALES / Naomy Avino Jones Godoy Gandia RIBEIRO / Eliane Aparecida BACOCINA

Capítulo 19 ▶ 349 ◀

LITERATURA DE CORDEL E ILUSTRAÇÃO: Leitura, construção de sentidos e produção textual
▲ Rosana MALAFAIA / Eloísa BRAEM

Capítulo 20 ▶ 367 ◀

A CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM MÔNICA NA HQ DE DRAMA INFANTOJUVENIL TURMA DA MÔNICA: LIÇÕES, DE LUCIANA CAFAGGI E VITOR CAFAGGI (2015)
▲ Alice Pereira LUZ / Maria Isabel BORGES

Capítulo 21 ▶ 388 ◀

PATRIMÔNIOS CULTURAIS IMATERIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA:
Quando a cultura vai além das datas comemorativas
▲ Maria Helena PAULA / Ana Paula RABELO / Paula Márcia Lázaro SILVA

APRESENTAÇÃO

O *Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa* (SIMELP) nasceu, em 2007, a partir da constatação de uma demanda de linguistas que sentiam que havia poucos espaços democráticos para a discussão de trabalhos de abordagens distintas. Naquele momento, havia um número considerável de produção formalista, cujos organizadores, invariavelmente, fechavam-se cada vez mais ao diálogo com outras teorias e métodos.

O I SIMELP (2008) chegou com a proposta de criar esse espaço interdisciplinar e acolhedor de distintas abordagens de modo a que os estudos pudessem se beneficiar de outros olhares. Uma das ideias surgidas, então, foi a instituição de espaços em que pesquisadores de vários níveis de formação, de vários países e de diversas abordagens teórico-metodológicas buscassem juntos a construção de projetos e parcerias. Vimos, então, nascerem projetos maravilhosos, cujos frutos foram, edição após edição, sendo burilados, aprofundados e divulgados. Surgiram com essa ação as redes de pesquisadores em torno de temas de interesse afim, com representação em cada um dos continentes. O ambiente era de cordialidade, de generosidade e humildade, principalmente. A humildade de aprender com o outro sobre realidades, antes fragmentadas em pequenos congressos regionais.

O SIMELP chegou integrando essas regiões diversas. Muitos foram os pesquisadores que se tornaram *habitués* das edições e um público fiel ao modo de conduzir as

dinâmicas foi crescendo cada vez mais. Reencontramo-nos em Évora (II SIMELP – 2009), em Macau (III SIMELP – 2011), em Goiânia (IV SIMELP – 2013), em Lecce (V SIMELP – 2015), em Santarém (VI SIMELP – 2017) e em Porto de Galinhas (VII SIMELP – 2019).

Uma dessas ilustres pesquisadoras que acolheu o SIMELP como espaço de cocriação foi a Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Moura Neves, a quem prestamos, em cada um dos dez volumes publicados com trabalhos do VIII SIMELP, mais uma homenagem, agora póstuma. Unimo-nos a todos que puderam conosco acompanhar a Conferência de abertura da professora Maria Helena, pesquisadora tão aplaudida em todas as edições. Na verdade, em todas as edições do SIMELP sempre guardamos um espaço carinhoso para a Professora, que respondia com uma humildade enorme, talvez do tamanho de sua vontade de arregaçar as mangas e trabalhar, ensinar, escrever, fazer a diferença no mundo e na vida de cada um de nós. Ela era incansável. Brindou-nos com lições em vários aspectos de nossa profissão, desde a conduta, o cuidado no trato com o outro, o carinho com que retribuía entre sorrisos e a candura nas respostas sempre generosas às nossas questões. Diante dela nossa sede por conhecimento e explicações logo se evidenciava. E ela conseguia cativar a todos com sua simplicidade, empatia e carisma, sem considerar o tempo do relógio; priorizava o tempo da troca, da oxigenação das mentes.

Todos os autores, cujos textos encontram-se neste volume publicados, materializam a homenagem

que fazemos a uma das maiores linguistas que o Brasil já teve. Sua magnífica obra continuará ecoando sua sapiência e dignidade científica, dando-nos orgulho imenso de ter podido conviver, dialogar e acolhê-la em São Paulo, em Évora, em Macau, em Goiânia, em Lecce, em Santarém, em Porto de Galinhas e, fechando o ciclo simelpiano dos dez anos de fundação, novamente em São Paulo.

Nesta VIII edição do SIMELP, ainda tivemos algumas barreiras para realizar o evento fora do Brasil, em especial em Angola, lugar idealizado para esta edição. Estávamos já há algum tempo coorganizando o evento e as Olimpíadas em parceria com o Prof. Paulino Soma Adriano envolvendo os alunos de ensino básico da parceria Brasil-Angola. Infelizmente, as barreiras de controle do covid19 nos impediram de levar o SIMELP fisicamente para aquele país. Resolvemos realizá-lo na USP, em que poderíamos acolher os congressistas tanto local quanto virtualmente, e este último espaço daria a possibilidade de aproximar pesquisadores de várias partes do mundo, mediados pelas tecnologias brasileiras. Foi também graças a esse novo arranjo que pudemos realizar a contento as II Olimpíadas de Culturas de Língua portuguesa do SIMELP, com o tema “Diversidade e Identidade: o que aprendi de sua cultura”. Se não fosse assim, não teríamos tido acesso ao primoroso trabalho de alunos de Angola e do Brasil, apresentados durante a abertura do SIMELP a todo o público participante e, depois, premiados no último dia do evento. Ainda uma última decisão tomada pela equipe organizadora foi reunir os esforços com a equipe do III Simpósio de Estudos Inter-

disciplinares da Linguagem – SINTEL, decisão que propiciou esta produção tão importante no campo interdisciplinar dos estudos da linguagem distribuída em dez volumes.

Neste volume III, organizam-se estudos que discutem a formação docente e a prática de ensino de língua portuguesa. Eles contribuem, sobremaneira, com a reflexão das vivências pedagógicas em sala de aula nesse processo tão poderoso de trocas que ocorre durante os variados processos de ensino-aprendizagem. Que os textos aqui incluídos sejam a mais justa homenagem a uma mulher forte, inteligente, gentil e dedicada à Linguística brasileira, como foi nossa querida Maria Helena.

Comissão Organizadora

CAPÍTULO 1

AValiação DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A AL- FABETIZAÇÃO: Formação do professor alfabetizador e a Provinha Brasil

Mônica Maria Soares **SANTOS**
USP – *moniclingua@hotmail.com*

Clotildes Farias de **SOUZA**
UFS – *clotildesfs@gmail.com*

RESUMO: Os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – sistemas de avaliação de larga escala, por meio dos quais o governo brasileiro avalia a educação escolar – e do Programa para Avaliação Internacional de estudantes (PISA) – sistema internacional de mesmo intuito – demonstram que a escola não vem desempenhando sua função de formar leitores competentes, nem tem cultivado a rotina regular de leitura entre os jovens. Quais seriam as causas desse fracasso? Talvez a resposta esteja na alfabetização infantil. Nesta linha, o Governo Federal passou a aplicar a Provinha Brasil (PB) – instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização – nos 2º anos das escolas públicas brasileiras, desde 2008; tal exame, em longo prazo, poderá melhorar o desempenho em leitura dos brasileiros. Esta proposta evidencia a importância de os conteúdos formativos do professor alfabetizador coadunarem com as concepções linguísticas que norteiam a PB. Rosário (2010) acompanhou duas aplicações da Provinha Brasil, realizadas numa escola da rede municipal

de Aracaju, para verificar se o professor segue as orientações contidas no Caderno do Professor/Aplicador e pesquisou o perfil de formação desse profissional. Para tanto, comparou com os conteúdos apresentados nas ementas e programas de disciplinas de cursos de Pedagogia do estado (instituições formadoras dos professores alfabetizadores). Constatou que esses cursos têm uma grade curricular não convergente com as teorias que orientam a Provinha Brasil. Tal discrepância pode influenciar na aplicação do teste e, mais importante, na orientação dos resultados obtidos que sugerem remodelamento da estrutura educacional, com orientações para a readequação curricular dos cursos de formação de professores alfabetizadores e com a realização de treinamentos para os professores aplicadores do teste.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; provinha brasil; professor alfabetizador; cursos de pedagogia.

INTRODUÇÃO

Dados divulgados em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) assinalam que, no Brasil, em 2007, 24,8 milhões de crianças entre 8 a 14 anos de idade frequentavam a escola, o que correspondia a 97,6% do total, uma quase universalização do ensino fundamental; entretanto, segundo a mesma fonte, “[...] este alto índice de frequência à escola nem sempre se traduz em qualidade [...],” uma vez que 1,3 milhão [de brasileiros] (5,4%) não sabe ler nem escrever (BRASIL, 2008, p. 133).

Independentemente dos fatores que levaram os docentes a promoverem seus alunos para a série poste-

rior, sem atenderem à condição mínima de saber ler, um instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização – a Provinha Brasil – foi instituído pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, por meio da portaria número 10, de 24 de abril de 2007, e tem como objetivo específico avaliar o nível de alfabetização dos educandos das primeiras séries do Ensino Fundamental. Dessa forma, de acordo com o documento, as redes de ensino poderão ter um diagnóstico, que não se constituirá tardio, das dificuldades de aprendizagem, objetivando a concorrer para a melhoria da qualidade do ensino que seja concernente com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A Provinha Brasil é uma ferramenta de diagnóstico para avaliar o nível de alfabetização dos alunos do primeiro ciclo do ensino básico, para que as redes educacionais possam intervir nas práticas de literacia, em cooperação com a qualidade do ensino e com a redução das desigualdades sociais daí decorrentes. No entanto, o principal agente social diretamente envolvido nessa ferramenta – o professor – deve obedecer às regras do exame e, principalmente, saber interpretá-las ou compreender as concepções por meio das quais as questões foram criadas.

Neste artigo, pretendemos apresentar os pressupostos linguísticos subjacentes à construção das questões da PB e, na sequência, comparar os conteúdos apresentados nas ementas e programas de disciplinas de cursos de Pedagogia do estado de Sergipe, onde Rosário (2010) avaliou a aplicação da Prova, para constatar

tar se as grades curriculares destes cursos são convergentes com as teorias que orientam a Provinha Brasil.

PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS SUBJACENTES À PROVINHA BRASIL

De acordo com o que preconiza a Provinha Brasil, se os problemas forem diagnosticados já nos primórdios da alfabetização, com a efetiva ação docente, os sistemas de avaliação do Brasil poderão, num futuro próximo, divulgar melhores resultados no que tange à leitura dos brasileiros.

A aprendizagem de leitura requer do professor o entendimento e a aplicação de quatro concepções linguísticas: alfabetização, consciência fonológica, letramento e gêneros textuais. Compreendemos aprendizagem de leitura como um processo de decodificação e de compreensão do texto, na qual aquela encerra a concepção da consciência fonológica e compõe o processo de alfabetização. Esta, por sua vez, abarcará as concepções de letramento e de gêneros textuais, porque estes conceitos corroboram com o processo de entendimento do texto lido, conforme se pode inferir nos dizeres do documento do Proletramento: “A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto.” (BRASIL, 2007, p. 44).

O profissional da educação que pensa letramento e alfabetização como práticas antagônicas, fada

seu aluno ao fracasso da competência leitora. Letramento é, pois, a prática da leitura e a alfabetização é a técnica que leva à execução dessa prática. As ações são, de fato, interdependentes, embora, ambas preexistem sem que uma necessite da outra.

Os gêneros textuais são práticas linguísticas concretas que ocorrem em propriedades sociocomunicativas. A situação em que o texto é produzido é que determina em qual gênero ele será realizado. Por isso é que os gêneros não são concebidos pelos aspectos formais ou estruturais da língua, mas pela sua funcionalidade, pelo seu uso. Pode-se dizer, então, que gêneros textuais e letramento são ideias afins, uma vez que ambos podem ser definidos em seu uso.

O tratamento das variedades linguísticas presentes na fala é estudado pela Sociolinguística, outra concepção que acreditamos ser necessária à prática docente do pedagogo. O domínio destes conceitos contribuem com mudança de conduta do professor em relação à fala dos alunos, quando do processo de alfabetização e são pertinentes à formação do docente alfabetizador, no seu empenho ao ensino de língua materna.

Introduzir o aluno no mundo da escrita, não é tarefa fácil. Requer do alfabetizador o entendimento e a aplicação das concepções linguísticas apresentadas. A concepção sociolinguística talvez seja aquela que mais ajudará a prática pedagógica do professor, uma vez que implicará nas suas atitudes perante a fala de seu aluno e grafia correspondente.

O professor que alfabetiza e detém conhecimentos sociolinguísticos, certamente respeitará as diferentes variações linguísticas que seus alunos lhes apresentarão na interação em sala de aula. Consequentemente, além do reconhecimento dessa característica heterogênea da língua, a noção dessas teorias também propiciarão uma mudança no tratamento daquilo que, no ensino de língua materna, tem se configurado como erro.

A Sociolinguística dará uma nova visão ao que a sociedade, em geral e, neste contexto, de modo particular, a escola, classifica como erro, considerando-o apenas, de acordo com Bortoni-Ricardo (2006, p. 272) como uma inadequação à expectativa do ouvinte e continua:

[...] Em outras palavras, diante de um enunciado que a cultura dominante rejeita por conter um erro, a Sociolinguística analisa a variante ali empregada, avalia o prestígio a ela associado e mostra em que circunstâncias aquela variante é adequada considerando-se as normas vigentes. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 272)

O conhecimento sociolinguístico contribui com o professor de língua, sobretudo com o das séries iniciais, porque pode levar o professor a constatar que a fala de seu aluno, quando divergente do apregoadado pela Gramática Normativa, é, simplesmente, diferente. Esse conhecimento também se constitui positivo porque leva o professor alfabetizador a não tomar a linguagem do aluno como inferior, uma constatação extremamente

decisiva para o bom andamento da aprendizagem, pois a abordagem sociolinguística da língua deve começar nas séries iniciais, junto aos alunos da mais tenra idade. Como a língua é aprimorada por meio do seu exercício frequente, será proporcionando ao aluno oportunidades de fala que se alcançará este objetivo.

Assim como Mattos e Silva (2006), acreditamos que, se o professor tiver uma boa formação linguística, especificamente sociolinguística, pode demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil (MATTOS; SILVA, 2006, p. 282).

O professor responsável pelo primeiro aprimoramento linguístico oficial dos alunos, deve compreender que é a capacidade de o falante saber se expressar em sua língua-mãe é que vai ajudá-lo a compreender os mecanismos de assimilação da competência leitora.

Dessa forma, o professor deve ter, em sua formação, o conhecimento acerca dos princípios da heterogeneidade, inatos das línguas humanas, que lhe possibilitarão o entendimento da variação na fala dos alunos e o levarão a assumir uma postura de respeito, compreendendo o fato como legítimo ao identificar vestígios de fala na escrita.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-APLICADOR DA PROVINHA BRASIL

Nas entrevistas realizadas com os docentes que aplicaram a Provinha Brasil, Rosário (2010) constatou

que todos são oriundos de uma das sete instituições que fornecem o curso de Pedagogia. Dessa forma, fez uma pesquisa nas ementas e nos programas das disciplinas destes cursos que são ofertados por instituições de ensino superior em Sergipe.

A resolução do Conselho Nacional de Educação, de 16 de maio de 2006, determina que o curso de Pedagogia tenha carga horária mínima de 3200 horas, entre as quais 2800 horas destinam-se à realização de atividades formativas de assistência às aulas, realização de seminários, participação em grupos de estudos etc. Dentro desta carga horária, o curso deve apresentar disciplinas cujos saberes componham conhecimentos relativos à formação profissional específica. (BRASIL, 2006, p. 4). Conhecimentos os quais contemplam, entre outras ciências, disciplinas voltadas para o ensino de língua materna. As instituições pesquisadas destinam o valor máximo equivalente a 15% desta carga horária.

Para observar se o curso de Pedagogia apresentava, em sua grade curricular, disciplinas que dessem embasamento teórico para que o professor alfabetizador conhecesse os pressupostos linguísticos subjacentes à Provinha Brasil, Rosário (2010) realizou uma pesquisa nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia de Sergipe, que à época eram ofertados 2 em universidades e em cinco faculdades, cujos nomes foram ocultados, porque algumas instituições solicitaram a não divulgação de seus nomes nesta dissertação, motivo pelo qual foram omitidos os nomes de todas as instituições

de ensino, substituídos por um código: numeração de 1 a 7, precedidos da sigla IES (Instituição de Ensino Superior). Destas instituições, somente uma é pública, da rede federal, fato que não pode ser classificado de incomum, vez que uma pesquisa constatou este aspecto no número de cursos de Pedagogia no país:

[...] os dados indicam que a maioria deles (56%) era oferecida por instituições de educação superior privadas (32% delas particulares e 24% comunitárias ou confessionais ou filantrópicas); 32% eram oferecidos em instituições estaduais, e apenas 10% dos cursos de Pedagogia eram oferecidos pelas instituições federais e 2%, por instituições municipais [Tabela 1]. A predominância das instituições privadas na formação de pedagogos fica ainda mais evidente ao se verificar que 62% dos alunos matriculados estão nessas instituições. (GATTI; NUNES, 2009, p. 11)

O Curso de Pedagogia da IES 1 é o mais antigo dos sete pesquisados, pois sua criação data de 1968. 1 Depois, outras instituições se seguiram: IES 2 (1976), IES 3 (1994), IES 4 (2001), IES 5 (2004), IES 6 e IES 7 (2006). Feita a pesquisa na grade curricular do curso de Pedagogia da IES1, bem como na grade das outras sete instituições que ofertam o curso de Pedagogia, constatamos as matérias para a formação profissional específica de ensino de Língua Materna que estão expostas no quadro 12:

Quadro 1:

	Alfabetização I, II e III	Literatura Infantil e Alfabetização	Metod. do Ens. de Língua Portuguesa	Prát. de Ens. de Português I e II	Leitura e prod. de Texto I e II	L. Portuguesa	Fund. e met. de alfabetização	Alfabetiz. e Letramento I e II	Ofic. Multidisc. do Conhec. Linguístico	Linguística aplic. à alfabetização
IES 1	X	X	X	X						
IES 2			X		X			X		
IES 3			X		(somente a I)	X	X			
IES 4 (somente as I e II)			X							
IES 5			X		X			X		
IES 6						X	X		X	
IES 7				(somente a I)	(somente a I)			(somente a I)		X

Quadro 1: Matriz curricular dos cursos de Pedagogia em Sergipe (disciplinas de formação linguística)

Fonte: Matriz extraída da Dissertação de Mestrado de Rosário (2012, p. 53)

Levando-se em consideração os componentes linguísticos necessários ao professor alfabetizador – alfabetização, letramento, consciência fonológica, gêneros textuais e competências (sócio)linguísticas – a observação da matriz das disciplinas do curso de Pedagogia, inerentes ao estudo de língua materna, permite algumas constatações.

No que diz respeito aos dois primeiros pressupostos subjacentes à Provinha Brasil, Alfabetização e Letramento, foi constatado que todas as instituições de ensino superior analisadas (embora com nomenclaturas ou enfoques diferenciados) trazem, em sua grade curricular, esse componente. A IES 1 e a IES 4 comungam do mesmo nome, “Alfabetização”. A primeira aborda os conteúdos em três períodos e a subclassifica em Alfabetização I,

Alfabetização II e Alfabetização III e a segunda, em dois, atribuindo-lhes os respectivos mesmos nomes. A IES 5 e a IES 2, nomeiam a disciplina por “Alfabetização e Letramento”. A primeira trabalha os conteúdos em um momento e a segunda, em dois, “Alfabetização e Letramento I” e “Alfabetização e Letramento II”. A IES 6 e a IES 3 nomeiam as teorias como “Fundamentos e Metodologia da alfabetização”. Somente a IES 7 atrela a alfabetização à linguística e envolve as referidas teorias nomeando a disciplina como “Linguística aplicada à alfabetização”.

Embora essas instituições tragam em seus cursos os nomes das concepções coerentes com as trabalhadas na Provinha Brasil, as ementas e programas de curso apontam uma direção conceitual que não condiz com a apresentada neste artigo. As teorias apresentadas nas ementas das IES 1 e 4 sustentam-se na metodologia da alfabetização de Paulo Freire, embora o próprio educador preferisse dizer que não tinha método, mas uma compreensão que ele chamava de “crítica dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um método.” (OLIVEIRA, 2004, p. 83).

Essa proposta de alfabetização, de acordo com Oliveira (2004, p. 84), precisa ser atualizada para não correr o risco de se tornar retrógrada ou ineficaz, uma vez que o uso das palavras geradoras pode ser suficiente para desencadear o processo de decodificação, mas não permite apreciar a palavra no contexto de uma frase ou do texto. Além disso, a decodificação freireana somente atinge o nível da sílaba. Não chega ao fonema, apreensão fundamental, pois é a consciência dos fonemas que possibilita a

compreensão do alfabético A tomada de consciência do princípio alfabético não se dá de forma espontânea, requer que o aluno seja instruído adequadamente. Para tanto, o professor alfabetizador precisa estar munido de teorias que possam instrumentalizar esse o processo.

Tais resultados sugerem que as instituições trazem, em suas ementas e programas, concepções que não preparam os professores para alfabetizar, já que ignoram o início do processo de aprendizagem em leitura, dado através da assimilação do princípio alfabético.

À exceção da IES 4, nenhuma das outras instituições de nível superior traz a disciplina de Fonética/Fonologia em seu ementário. Ainda assim, essas conjecturas teóricas não vêm sob a forma de disciplina, mas diluídas em uma disciplina denominada Comunicação e Expressão, de oitenta horas, que deve abordar, além dos princípios da fonética, morfologia, sintaxe e linguagem oral e escrita.

O chamado construtivismo, desse modo, não constitui uma metodologia coerente com os conceitos nos quais a Provinha Brasil é alicerçada, principalmente porque não está calcado em “[...] nenhum método de alfabetização que ensine a correspondência entre letras e seus respectivos sons. Ou seja, a rejeição de qualquer proposta de alfabetização e de ensino de leitura, baseado em métodos fônicos e de ensino da codificação.” (BERGERON *apud* OLIVEIRA, 2000, p. 163).

A única instituição das pesquisadas que apresenta uma proposta voltada para as abordagens de alfa-

betização e letramento defendidas neste trabalho e que alicerçam a Provinha Brasil é a IES 7, que inova, inclusive, na nomenclatura da disciplina: Linguística aplicada à alfabetização. Em sua ementa, chamam a atenção o estudo do funcionamento e da estrutura de uma língua, a proposta de uma comparação entre a competência linguística e o processo de alfabetização, além da apresentação das contribuições da sociolinguística, fonologia e psicolinguística para o processo de alfabetização. A bibliografia é coerente com a ementa 3. O quesito letramento não é mencionado na ementa desta IES, mas é apresentado na bibliografia.

Somente as IES 2, 3 e 5 trazem, na graduação em Pedagogia, a disciplina de Produção de Textos. Destas, a IES 3 é a única que, em sua ementa e programa, refere-se às concepções de gêneros textuais que, como se viu, são de suma importância para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita. Apesar da referência a esse pressuposto, ele é somente um dos conteúdos propostos na ementa; além disso, não apresenta, em sua bibliografia, nenhum autor que trate dos gêneros textuais, mas deixa bem clara a sua adesão aos tipos textuais que, ao contrário dos gêneros, “[...] constituem sequências linguísticas ou de enunciados e não são textos empíricos.” (MARCHUSCHI, 2008, p. 23).

O estudo de gêneros textuais, terceira concepção apresentada, é importante, pois atende às necessidades do segundo eixo da matriz (leitura), o qual requer o estudo da compreensão que, por sua vez, pressupõe estratégias, uma das quais consiste no domínio sobre as caracte-

terísticas de diversos tipos de gêneros. A compreensão de um texto será facilitada se já se souber de que gênero se trata, quem são os emissores, personagens, contexto, no qual foi escrito, enfim, as inúmeras características que retratam o tipo de gênero. A ausência de discussão desses pressupostos em um curso de formação de alfabetizadores levará esse futuro profissional, no mínimo, a tratar os textos numa perspectiva tipológica, que reduz os variados textos existentes na sociedade a narrativos, descritivos e dissertativos.

O quarto conceito, de consciência fonológica, foi mencionado na ementa da IES 5, contudo, não foi apresentada, no programa de disciplina, nenhuma bibliografia que o contemplasse.

Para finalizar a averiguação dos programas e ementas, restam os pressupostos sociolinguísticos, que como vimos, o conhecimento de suas teorias incidirá diretamente sobre a postura do professor que tratará a variedade linguística como natural do falar humano e que, portanto, não pode ser vista como erro. Tais teorias são nominadas de “variedades linguísticas” na ementa de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa da IES 4; e “sociolinguística”, na ementa de Linguística aplicada à alfabetização, da IES 7, e na de Metodologia de Alfabetização, da IES 2. Apesar disso, o exame dos programas de curso aponta que não há bibliografias que possam dar conta dessas concepções.

Averiguando as ementas e programas das disciplinas de Língua Portuguesa, não foi encontrada nenhuma

ma abordagem ou referencial bibliográfico que fizesse menção à consciência fonológica. Já no que diz respeito aos pressupostos (sócio)linguísticos, destaca-se a IES 3, que, embora em meio à profusão de conteúdos metalinguísticos com os quais planeja trabalhar, faz alusão ao estudo da língua falada e dos níveis de linguagem, na ementa da disciplina intitulada “Língua Portuguesa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatar que ao professor das séries iniciais, formados pelos Cursos de Pedagogia, em Sergipe, não é transmitido embasamento sociolinguístico constitui-se, no mínimo, uma complicação para o processo de ensino-aprendizagem. O professor que não tem formação linguística vai trabalhar com aspectos variáveis da língua na perspectiva do “certo e do errado”, como se o ensino da língua materna fosse sinônimo de ensino gramatical.

Não é de se estranhar a ausência das concepções sociolinguísticas nas instituições de ensino apresentadas, já que o ensino de disciplinas de cunho linguístico, no curso de Letras da IES 1, desenvolveu-se de modo muito tenso. Por isso, não é de se estranhar, também, que algumas faculdades ainda não a tenham em seus cursos.

Das instituições apresentadas, a responsável pela formação das docentes que aplicaram a Provinha Brasil (2010) na coleta realizada foi a IES 1. Constatou-se que essa instituição de ensino é deficitária no

que tange à exposição das conjecturas linguísticas pertinentes à elaboração da Provinha Brasil. O letramento é apresentado a partir da proposta metodológica de Paulo Freire, que extrai, da realidade do alfabetizando, uma palavra geradora para ensinar o processo de decodificação. Trata-se de processo essencial à alfabetização, mas falho no que diz respeito à contemplação da consciência fonêmica, pois somente se limita à sílaba, excluindo os fonemas. Além disso, o texto é deixado de lado, na medida em que, ao partir da realidade, prioriza-se o contexto.

Desta maneira, os gêneros textuais, como práticas sociais também não são trabalhados. A sociolinguística, as variedades, a linguagem oral ou o preconceito linguístico, não fazem parte dos programas de curso do componente ensino de língua materna. Esta realidade linguística deficiente resulta numa formação demasiadamente precária para que os alfabetizadores possam conduzir, com êxito, o processo de leitura e escrita.

A ausência de formação linguística impele o professor-alfabetizador a trabalhar com uma metodologia de ensino de língua centrada em uma dicotomia excludente e discriminatória, que junto aos alunos que estão iniciando seus estudos oficiais em língua materna, pode ter resultados negativos e irreversíveis.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 9, n. 18, p. 201-220, 1º sem. 2006. Disponível em: <http://www.pucminas.br/imagelb/docu->

mento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20070621144616.p df. Acesso em: 23 set. 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

MATTOS e SILVA, R. V. “O português são dois” ... ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 277-288.

MEC/INEP SAEB-2005. Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/SAEB2005.pdf>. Acesso em 28 Fev. 2011.

Ministério da Educação. Provinha Brasil. Reflexões sobre a Prática. (2010) Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/1_semestre/reflex_oes_sobre_a_pratica.pdf. Acesso em 10 de junho de 2012.

Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2008. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2008/indic_sociais2008.pdf> Acesso em 28 set. 2011.

Ministério da Educação. Provinha Brasil. Reflexões sobre a Prática. (2010). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/1_semestre/reflex_oes_sobre_a_pratica.pdf> Acesso em 10 de junho de 2012.

Ministério da Educação. Provinha Brasil. Reflexões sobre a Prática. (2011). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/1_semestre/reflex_oes_sobre_a_pratica.pdf. Acesso em 10 de junho de 2012.

Ministério da Educação. Provinha Brasil – Caderno do Professor/ Aplicador II. (2009^a). Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provi

nha_brasil/kit/2009/2_semestre/cademo_professor_ii_2_2009.pdf. Acessado em 12 mar. 2011.

Ministério da Educação/BRASIL. Provinha Brasil –Passo a passo. (2009b). Disponível: http://provinhabrasil.INEP.gov.br/images/stories/html/dsdocumentos/pas_so_a_passo_1_2009.pdf. Acesso em: 12 mar. 2011.

Ministério da Educação. Provinha Brasil— Reflexões sobre a Prática II. (2009c). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2009/2_semestre/reflexoe_s_sobre_a_pratica_2_2009.pdf. Acessado em 12 mar. 2011.

Ministério da Educação. Provinha Brasil — Guia de Correção e Interpretação de Resultados. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2011/2_semestre/guia_correcao_leit_2sem_2011.pdf. Acessado em 13 jun 2011.

Orientações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2004.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1997.

PARECER CNE/CEB 11/2000 – Homologado. Brasília, Ministério da Educação, 2000.

Praler. Caderno de teoria e prática. Brasília: MEC, 2006.

ProLetramento. Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, 2007.

Resolução CD/FNDE Nº 32 ações Gerais do Programa Brasil Alfabetizado. Brasília: MEC, 2004b.

ROSÁRIO, M. M. S. *Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

CAPÍTULO 2

PRÁTICA DOCENTE COM A REESCRITA TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO: Desafios e possibilidades

Ivone Ferreira de Alcântara **OLIVEIRA**
SEDUC – *ivone.alcantara@hotmail.com*

Adriana Teixeira **ALVES**
PUC – *aadrilucas@gmail.com*

RESUMO: Esta pesquisa tem como tema a correção e a reescrita textual em sala de aula, com alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio. Ao se tratar dessa temática, notamos dois aspectos preocupantes os quais levaram-nos à elaboração desta pesquisa, por parte docente, a falta de conhecimentos teóricos/metodológicos e de subsídios para trabalhar com essa prática. Por parte dos discentes, dificuldades e indisposição de muitos estudantes para reescrever seus textos. Sendo assim, objetivamos elaborar estratégias de correção e atividades de reescrita para o trabalho com a revisão textual do gênero discursivo redação do ENEM. A prática foi realizada em uma escola estadual em tempo integral de ensino médio, situada no município de Pimenta Bueno, estado de Rondônia, no primeiro semestre letivo de 2021. Para isso, baseou-se nos aportes teóricos, como (BAKHTIN, 2011, 2016), no que tange aos estudos da língua e da linguagem e de gêneros discursivos, (RUIZ, 2010), (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016; 2019), (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2020), (LACERDA; SILVA, 2020), (OLIVEIRA; ALVES; BESSA, 2020), (SILVA; SUASSUNA, 2017), (GARCEZ,

2010), (GERALDI, 1997) que discutem sobre a prática da revisão e reescrita textual na perspectiva dialógica. Este trabalho é fruto de uma experiência vivenciada com práticas de correção e revisão textual por meios eletrônicos. Resultados alcançados: contribuições para a prática dos docentes envolvidos, favoreceu a interação professor/aluno, e mais ainda, a valorização das opiniões e dos textos produzidos pelos alunos, melhorando assim, o estímulo e compreensão deles a respeito da revisão e reescrita textual. Logo, contribuiu também para a formação do aluno como leitor-autor autoconsciente de seus textos.

PALAVRAS-CHAVE: prática docente; revisão textual; reescrita; enem.

INTRODUÇÃO

O trabalho com a produção textual no ensino básico é alvo para as discussões de muitos estudiosos que se voltam para as questões da língua linguagem, como também professores pesquisadores que vivenciam essa questão em sala de aula. Neste relato de experiência, buscou-se trabalhar com a reescrita textual do texto dissertativo-argumentativo com alunos do segundo e terceiros anos do ensino médio. Essa prática foi realizada no decorrer do ano letivo de 2021 em que as aulas estavam na modalidade remota, situação emergencial devido ao período pandêmico em que se passava o mundo.

Paralela às plataformas organizadas pelas escolas, tinha também a plataforma estadual “Agora vai ENEM” para os terceiros anos e “Revisa Mais” para os se-

gundos anos do ensino médio, contendo videoaulas em todas as disciplinas, inclusive para a produção textual, com banca para correção estilo ao ENEM. Nesse caso, os professores encaixavam esse projeto em sua agenda pedagógica do bimestre para trabalhar os conteúdos atreladamente. Assim acontecia com o professor de língua portuguesa, no tocante às práticas de escrita, ficando aos alunos o compromisso de escrever sobre o tema solicitado e postar na plataforma, para posteriormente com o retorno do texto corrigido, realizar a reescrita textual, de acordo as observações do corretor.

Entretanto, com relação à etapa da reescrita textual, observou-se certos impasses, principalmente, quando se trata do texto na concepção dialógica da língua. Assim, entre os vários obstáculos, nota-se por um lado, a insuficiência de conhecimentos teóricos/metodológicos, bem como poucos subsídios pedagógicos para o professor realizar tal trabalho, por outro, a dificuldades e indisposição de muitos estudantes para a realização de tal atividade. As reclamações eram diversas entre elas: uns porque não entendiam o que era para melhorar nos textos ou não compreendiam as observações do corretor, que por vez eram abrangentes, outros não concordavam com a ideia de reescrever textos, para estes, isso era uma tarefa inútil.

Isso fez com que reiventássemos nossas aulas virtuais ao buscarmos nos recursos midiáticos alternativas para subsidiar os colegas professores e consequentemente, motivar e orientar os alunos nas atividades de escrita e reescrita textual, utilizando as ferr-

mentas tecnológicas ao alcance dos estudantes, como explicam Lacerda e Silva (2020). Sendo assim, objetivamos elaborar estratégias de correção e atividades de reescrita para o trabalho com a revisão textual do gênero discursivo redação do ENEM. Para tanto, embasamos Bakhtin (2011, 2016), no que tange aos estudos da língua/linguagem e gêneros discursivos, Ruiz (2010), Menegassi e Gasparotto (2016, 2019), Gasparotto e Menegassi, 2020, Lacerda e Silva, 2020, Oliveira, Alves e Bessa (2020), Silva e Suassuna (2017), Garcez (2010), Geraldi (1997) que discutem a prática da revisão e reescrita textual na perspectiva dialógica.

DIÁLOGOS TEÓRICOS E BREVES EXPLICAÇÕES

A elaboração desta experiência se deu a partir dos estudos sobre a língua/linguagem na concepção bakhtiniana na qual o ensino de Língua Portuguesa vem sendo discutido, sobretudo, quando se trata do trabalho com a produção textual, considerando os princípios, como: a língua/linguagem na interação social. Nessa perspectiva o uso da língua só se efetua na produção de enunciados – orais ou escritos – que surgem dos integrantes de um determinado campo de atividade humana. Consequentemente, ao serem produzidos pelos falantes, refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma delas, denominando assim, os gêneros discursivos, explica Bakhtin (2011).

Para Oliveira, Alves e Bessa (2020),

Todo projeto de dizer configurado em um dado enunciado constitui um ato de resposta /posicionamento a outros enunciados (OLIVEIRA; ALVES; BESSA, 2020, p. 119)

O que assevera a natureza sócio-histórica ideológica e dialógica da linguagem.

Assim, o ensino de produção textual partindo dessa concepção, sobretudo, ao se tratar da revisão e reescrita textual implica buscarmos práticas que não se limitem a contemplar elementos de ordem linguística e/ou a considerar o texto como um produto pronto, construído de uma só vez. E assim, aproximar o aluno das diferentes formas de se relacionar com o texto/discurso, consequentemente, compreender a importância de reescrever o seu texto. Entretanto, é uma tarefa complexa a qual requer do professor conhecimentos teóricos metodológicos para que realize uma prática de forma segura e bem fundamentada, tal como explicam Menegassi e Gasparotto (2016) e Oliveira, Alves e Bessa (2020).

Silva e Suassuna (2017) direcionam seus questionamentos para a avaliação das produções de textos em sala de aula e nos levam a refletir sobre como fazer isso de modo significativo tanto para o professor, quanto para o aluno. Com base nos apontamentos dessas autoras e de outros, como Geraldí (1997), Garcez (2010), Ruiz (2010), Lacerda e Silva (2020) e Gasparotto, Menegassi (2020), foi possível elaborar um quadro síntese com as principais orientações que contribuem para os professores diante do trabalho com a produção textual, e principalmente, em

relação ao trabalho de revisão, reescrita e avaliação, como demonstrado abaixo.

O professor precisa compreender que:

Quadro 1

a) avaliar um texto significa lê-lo, explorando todas as implicações de um ato;
b) é preciso estabelecer uma relação interlocutiva entre aluno e professor, na qual ambos se coloquem como sujeitos e como parceiros da atividade de escrita;
c) é preciso se colocar como leitor privilegiado dos textos produzidos pelos seus alunos, olhar para eles com “os olhos da compreensão” e não apenas com “os olhos da correção”. (aspas das autoras) Silva e Suassuna (2017, p. 225);
d) é preciso proporcionar, nas aulas de produção textual, momentos nos quais o aluno leia e releia o seu texto, assumindo uma atitude de distanciamento do texto e se deslocando do papel de escritor para o de possível leitor de seu texto;
e) a mediação do professor é essencial nas aulas da revisão e reescrita textual, pois caberá a ele direcionar tal atividade, fornecendo pistas e orientações;
f) deve-se agir como um real parceiro do aluno, concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando.

Fonte: Elaboração das próprias autoras.

Gasparotto e Menegassi (2016, 2019 e 2020) abordam a revisão textual-interacional, realizada por meio de bilhetes orientadores que o professor elaboram no decorrer das correções e avaliação nos textos dos alunos. Segundo os autores, para que esse procedimento tenha um efeito significativo nas práticas em questão, pre-

cisa-se considerar um conjunto de elementos verbais e extras a serem considerados pelo professor revisor e a serem gradualmente compreendidos e internalizados pelo aluno, entre os vários destacam-se:

a) o conhecimento linguístico do aluno, b) o gênero discursivo solicitado no comando de produção, c) o tema sobre o qual se escreve, d) as valorações pertinentes ao tema e ao contexto de produção, e) a compreensão por professor e aluno da escrita como processo, f) a compreensão pelo aluno de o professor ser um colaborador, g) o autorreconhecimento pelo aluno como autor, h) a construção do sujeito revisor de seu próprio discurso, i) a motivação do aluno para a qualidade do projeto de dizer e j) a adequação do bilhete de revisão docente ao contexto de ensino. (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2020, p. 1437)

Fica nítida a importância desses aspectos, pois – se forem usados de forma adequada como bem explicam os autores – além de subsidiar o docente na prática de produção textual, envolvendo todas as etapas do processo de escrita, produção, revisão, reescrita e avaliação promovem também, os conhecimentos linguísticos dos estudantes. Consequentemente, contribuem para a formação de um leitor autor crítico.

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Metodologicamente, esta pesquisa é de caráter bibliográfico e qualitativo, tal como definem Lakatos e Marconi (1991) e Gil (2010), pois utiliza como fontes de pesquisa material já elaborado, constituído por livros e artigos científicos sobre a temática em questão. Logo, para a elaboração desta prática pedagógica extraímos apontamentos e ideias fundamentais para que pudéssemos desenvolvê-la de acordo com a concepção dialógica da língua/linguagem. Sendo assim, foi elaborada e organizada da seguinte forma: tendo em mente, que essa prática visa às etapas de revisão, reescrita e avaliação das produções textuais dos alunos no período das aulas remotas.

Nessa perspectiva, apresenta-se uma um relato de experiência sobre uma prática pedagógica, em que se buscava envolver e motivar os alunos nas atividades da reescrita textual, no decorrer do ano de 2021, na Escola Estadual em Tempo Integral Marechal Cordeiro de Farias situada no município de Pimenta Bueno, estado de Rondônia. Os envolvidos nessa prática foram alunos do segundo e terceiro anos e três professores da área de Língua Portuguesa, dois deles sendo os titulares, e a professora do projeto: Práticas com a escrita redação ENEM.

Essa escola, como as demais escolas estaduais que atendem ao Ensino Médio, foram contempladas com um projeto estadual, “Agora vai ENEM” para o terceiro ano e “Revisa mais” para o segundo ano do

Ensino Médio. Nessa plataforma, mensalmente, é postado uma proposta de redação para os alunos na aula de Língua Portuguesa praticarem a escrita redação do ENEM, com auxílio dos professores titulares e da professora que desenvolve o projeto da leitura e prática de escrita. Assim, era compromisso dos estudantes escrever os textos, postá-los na plataforma e aguardar a devolutiva para reescrita caso, necessários.

Porém, a maioria dos alunos apenas escreviam e postavam, o texto, tinham o texto como pronto, outros, não reescreviam porque não sabiam como melhorar o seu texto, não compreendiam o que o professor corretor tinha observado. Diante dessa realidade, pensou-se em três recursos midiáticos metodológicos por meio dos quais foi possível auxiliar os alunos nas práticas de revisão e reescrita textual, levando em consideração a língua/ linguagem na concepção sociointeracionista, sendo eles: o *Meet*, *Google Docs* e *Whatsapp*. A quantidade de aulas para cada estratégia, variou de acordo com as dificuldades dos alunos para desenvolver as atividades relacionadas à reescrita e revisão textual, como descrito a seguir:

Encontro via *Meet*:

(Uma aula) - Conversa com os alunos para ouvir deles suas dificuldades e e o que anseiam na prática de produção textual e recebimento dos recebimento dos textos dos alunos corrigidos pelo corretor da plataforma, Revisa Enem para nova leitura e intervenções.

(Uma aula) - Devolutiva dos textos aos alunos e orientações para a revisão e reescrita textual de forma individual, e de acordo com a necessidade deles. Para isso, os atendimentos também aconteciam dos mesmos meios eletrônicos já mencionados.

(Duas ou mais aulas) – Reescrita em pequeno grupo – via *Meet* – sendo trabalhado um texto a partir das leituras, observações e sugestões dos componentes. Assim, um texto ficava reescrito naquela aula, e novas atitudes se conquistavam entre eles: ser leitor e autocrítico do seu próprio texto. Sucessivamente, outras aulas eram marcadas para dar continuidade nos outros textos.

Via *Google Docs*:

Os textos foram corrigidos pelo professor em momentos fora da aula, seguindo as mesmas orientações teóricas e devolvidos para os alunos para a etapa da reescrita, nesta, os alunos não tinham disponibilidade de tempo para estarem presentes na aula via *Meet*. Então, usufruíamos das utilidades fornecidas pelo *Google Docs* (com a reescrita compartilhada entre professor e aluno).

Via *Whatsapp*:

Com parte do texto digitalizado e enviado ao professor por mensagens, de acordo com as etapas do texto: introdução, desenvolvimento 1 e 2 e conclusão, para facilitar a correção por parte do professor e compreensão dos aspectos a serem melhorados pelos alunos. Nessa estratégia, tanto docente como discentes utili-

zaram os vídeos para melhor esclarecimentos do trecho do texto a ser reescrito;

RESULTADOS ALCANÇADOS E REFLEXÕES

Notou-se que a prática dos docentes envolvidos, favoreceu a interação professor/aluno, e mais ainda, a valorização das opiniões e dos textos produzidos pelos alunos, melhorando assim, o estímulo e compreensão deles a respeito da revisão e reescrita textual. No decorrer da realização de cada estratégia, observou-se que houve bons resultados na realização das atividades, além de novas atitudes que fluíam entre eles, como: comentar um trecho do texto do colega, sugerir ideias para substituir, acatar sugestões, entre outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, entende-se que atingiu-se o objetivo proposto: elaborar estratégias de correção e atividades de reescrita para o trabalho com a revisão textual do gênero discursivo redação do ENEM. Apesar da ausência física do professor em sala de aula, e dos contatos pessoais entre os colegas estudantes no espaço escolar, foi possível realizar práticas de revisão, reescrita e correção nas aulas virtuais, por meio de recursos midiáticos como o *Meet*, o *Google Docs* e o *Whatsapp*, sendo embasadas na concepção dialógica da linguagem, como defendem Bakhtim e outros autores mencionados.

Percebeu-se que, ainda, precisa-se de pesquisas que tragam trabalhos com foco teórico e metodológicos para que se possam dar condições aos docentes para preparar suas aulas bem fundamentada tendo a língua/linguagem como locus da interação humana.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

LACERDA, N. A. SILVA, K. M. *A reescrita remota de textos por alunos do ensino fundamental em tempos de pandemia*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/347848393_A_reescrita_remotade_textos_por_alunos_do_ensino_fundamental_em_tempos_de_pandemia. 2020. Acesso em 15 de abr. de 2021.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiodelinguagem/article/view/33021/18768>. Acesso em 13 de abr. de 2021.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 107-124, jan./abr. 2019. Disponível em <file:///C:/Users/Eu/Downloads/6596-19041-1-PB.pdf>. Acesso em 05 de abr. de 2021.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Abordagens práticas de revisão textual dialógica no ensino médio. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(59.2): 1432-1454, mai./ago. 2020. Disponível em https://www.scielo.br/j/tla/a/FJCzQ8Kw7SPRMjDQrp_mXBxb/?lang=pt. Acesso em 3 de jun. de 2021.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Editora Ática. 1997.

OLIVEIRA, J. A. de.; M. ALVES, W. M.; BESSA, J. C. R. *A revisão textual como trabalho dialógico: limites e potencialidades dos apontamentos do professor*. E-scria Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.11, Número 1, janeiro-junho, 2020. Disponível em <https://revista.unia-beu.edu.br/index.php/RE/article/view/3922>. Acesso em maio de 2021.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, E. C. N.; SUASSUNA, L. *Avaliação da produção de textos na escola: que estratégias são utilizadas pelos professores?* Diálogo das Letras, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 223-242, jan./jun. 2017. Acesso em jun. de 2021.

CAPÍTULO 3

FORMAÇÃO DOCENTE PARA/COM PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Foco na abordagem interculturalista e humanizadora

Marta Lúcia Cabrera **KFOURI**
UNESP – *marta.kfour@unesp.br*

Suellen Matos **CINTRA**
Colégio Dante Alighieri – marta.kfour@unesp.br

RESUMO: Este trabalho tem como enfoque a formação docente na área de Português Língua Estrangeira, tendo como contexto a extensão universitária. Compreendemos que a formação do professor na área de PLE é uma tarefa complexa que deve considerar, sobretudo, a multiplicidade de realidades nas quais os docentes estão inseridos, incluindo fatores sociais, pedagógicos, ideológicos, estruturais e de língua-cultura, sem contar a própria formação acadêmica do professor, que quase sempre é um profissional da área de linguagens, porém, não necessariamente formado na área de PLE. Entendemos, ainda, que são, cada vez mais urgentes, as ações em torno da educação de profissionais da referida área, tanto no Brasil quanto no exterior, haja vista a demanda do ensino de português, sobretudo para migrantes refugiados, que buscam novas oportunidades de sobrevivência e de reconstrução da vida por meio da língua, a partir de processos de desterritorializações e consequentes reterritorializações (SERRANI,2005). O contexto analisado nesta apresentação é um curso de aperfeiçoamento online para/com professores de PLE, oferecido no auge da pandemia

de covid-19, por uma universidade pública do interior paulista, com carga horária de 180 horas, ao qual se matricularam cerca de 95 participantes, todos com algum tipo de experiência na área de PLE, em universidades e outros tipos de instituições no Brasil e no exterior. Esses participantes buscavam, por unanimidade, oportunidade de se especializar na área de PLE, alguns, dada a urgência com que se envolveram em atividades pertinentes a esse contexto, outros por já terem uma experiência consolidada, porém, por necessitarem de atualização teórica na área. Nesse sentido, buscamos apresentar o percurso dialógico construído ao longo do curso, orientado por uma abordagem de formação de professores como agentes interculturalistas e humanizadores (GOMES DE MATOS, 2010, 2009; KFOURI-KANEOYA, 2018; MENDES, 2018, 2011).

PALAVRAS-CHAVE: português língua estrangeira; formação de professores; professor interculturalista e humanizador; extensão universitária.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultante de comunicação oral com o mesmo título, apresentada no VIII SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, tendo integrado o Simpósio 40: “O Português Língua Estrangeiras/Adicional (PLE/PLA) na Perspectiva Intercultural e Colaborativa de Ensino e Formação Docente: Experiências e Resultados de Pesquisa”¹, e tem como enfoque a formação docente na área de Português Língua Estrangeira (PLE) em contexto de extensão universitária.

Entendemos que são, cada vez mais urgentes, as ações em torno da educação de profissionais da referida área, tanto no Brasil quanto no exterior, haja vista a demanda do ensino de português, sobretudo para migrantes refugiados, que buscam novas oportunidades de sobrevivência e de reconstrução da vida por meio da língua, a partir de processos de desterritorializações e consequentes reterritorializações (SERRANI,2005).

O contexto analisado é um curso de aperfeiçoamento online para/com professores de PLE, oferecido no auge da pandemia de COVID-19, inserido no Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira (PLE)”, junto a uma universidade pública do interior paulista, com carga horária de cento e oitenta horas, ao qual se matricularam cerca de cem participantes, todos com alguma experiência na área de PLE, em universidades ou outros tipos de instituições no Brasil e no exterior. Esses participantes buscavam, por unanimidade, oportunidade de se iniciar ou se especializar na área de PLE, alguns, dada a urgência com que se envolveram em atividades pertinentes a esse contexto, outros por já terem uma experiência consolidada, porém, por necessitarem de atualização teórica na área.

Nesse sentido, buscamos apresentar alguns resultados do percurso dialógico construído ao longo do curso, orientado por uma abordagem de formação de professores como agentes interculturalistas e humanizadores (KFOURI, 2021; KFOURI-KANEOYA, 2018; MENDES, 2018, 2011; MOTA, 2010), o qual se mostrou promotor de uma rede de formação docente autô-

noma e colaborativa entre já professores e futuros professores de PLE, com experiências diversas e em diferentes contextos de atuação, tanto nacionais quanto internacionais. Era também nosso objetivo oferecer possibilidades para o desenvolvimento de um processo de humanização da educação, de reorganização da identidade multicultural e das concepções de mundo, ao mesmo tempo em que se promovia a formação do professor e do aluno como agentes humanizadores.

APORTES TEÓRICOS APRESENTADOS NO CURSO

No que tange à formação humanizadora de professores de PLE, o curso teve como embasamentos teóricos os pressupostos de uma Linguística da Paz Aplicada, de Gomes de Matos (2009; 2014), para quem, na relação professor-alunos de línguas, as habilidades para a paz comunicativa são: a empatia, a harmonia, a liderança e a coragem; a confiança, o controle das reações, a curiosidade; a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico; o engajamento, o compromisso e a conservação da espontaneidade; a comunicação, a resolução de conflitos e a atenção cuidadosa. Nesse sentido, são atribuições do professor interculturalista e humanizador aproveitar adequadamente as competências dos aprendizes quanto àquilo que já conhecem (ou não) da nova língua; valorizar o conhecimento e a experiência educacional prévios em suas línguas/ países de origem; conhecer seus objetivos e expectativas para com a nova língua e no novo espaço de convivência social; utilizar sua LM com cuidado, a fim

de proporcionar uma aprendizagem adequada e significativa; desenvolver em si uma consciência metalinguística, sobretudo pelo fato de ter de pensar mais sobre sua própria língua para ensiná-la a falantes de línguas diversas; promover uma base humanizadora para a discussão de questionamentos internacionais, prevalecendo uma dialética entre o global e o nacional/local (mediação multicultural). Além disso, em uma metodologia culturalmente sensível e apropriada ao que acontece nas interações, pela qual procuramos nos orientar, a sala de aula torna-se um ambiente informal de investigação. Isso significa que o professor não somente conhece e ensina, mas toma parte no que acontece, tornando-se possível desenvolver uma pesquisa-ação etnográfica de base antropológica, sensível a metodologias de ensino apropriadas a diferentes conflitos culturais em interação e negociação dialógica no contexto de sala de aula (KRAMSCH, 1993). Temos, então, a noção de que língua e cultura são termos em um mesmo nível de importância, ou seja, a língua não se dissocia de referenciais culturais que lhe dão sentido, o que nos leva a compreendê-los como um único termo, língua-cultura (ALMEIDA FILHO, 2011).

Voltando a Kramsch (*op. cit.*) para conceituarmos interculturalidade, a autora a define como um processo constituído de maneiras de se compreender o outro e sua linguagem nacional, podendo também designar interações comunicativas de pessoas que falam a mesma língua em um mesmo território, porém, integram diferentes grupos (sociais, profissionais, de gê-

nero, raça) e vivenciam experiências culturais diversas. Ou, ainda, segundo a autora, pode também se referir ao diálogo entre culturas minoritárias e culturas dominantes, em situações de bilinguismo e biculturalismo. É importante compreender que no encontro entre culturas distintas sempre haverá tensões e conflitos, advindos de diferentes visões de mundo. Seria papel do professor, então, com os alunos, mover a aula pelo desejo do conhecimento e do aprendizado mútuos, sem ignorar conflitos, mas, sobretudo, pela manutenção do respeito pelo outro e pela diferença.

Vê-se, portanto, que a formação docente em /para PLE apresenta-se como uma tarefa complexa. Para Mendes (2018):

[...] ensinar português como língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2) na contemporaneidade significa, antes de tudo, lidar com uma grande multiplicidade de contextos pedagógicos [...]. (MENDES, 2018, p. 65)

E, ainda que:

[...] a grande demanda por profissionais dessa área tem forçado a criação de novos cursos de formação inicial, em nível de graduação, para professores de português como língua estrangeira no Brasil. (MENDES, 2018, p. 65)

No que diz respeito à aprendizagem de português como nova língua, em contexto multicultural de ensino de PLE,

[...] incentivamos os aprendizes a contribuir com as competências linguístico-comunicativas que já possuem em suas línguas-culturas de origem, para construir competências em relação à nova língua. (KFOURI-KANEOYA, 2018, p. 246)

Continuando, nesse contexto, que é multilíngue e multicultural, verificamos uma quebra de fronteiras geográficas e ideológicas, na qual estrangeiros de diversas partes do mundo deixam seus territórios de origem para organizar suas vidas temporariamente em outro território, algo que Mota (2010) chama de processos de desterritorialização e consequentes reterritorializações. (KFOURI-KANEOYA, *op. cit.*).

Por fim, compreendemos, tal como em Kfour (2021), que o professor de PLE, em seu papel de agente interculturalista e humanizador, exerce diversas tarefas em busca da comunicação efetivamente dialógica do grupo, “[...] aproveitando aquilo que os aprendizes já conhecem da nova língua, valorizando o conhecimento e a experiência educacional prévios em suas línguas/ países de origem e utilizando sua língua materna com cuidado, a fim de proporcionar uma aprendizagem adequada e significativa.” (KFOURI-KANEOYA, *op. cit.*, p. 7).

METODOLOGIA DE AÇÃO E PESQUISA, PARTICIPANTES E CONTEXTO

O curso oferecido, denominado “Curso de aperfeiçoamento para/com professores de PLE”, ocorreu como uma ação extensionista do Projeto “Português Língua Estrangeira (PLE)”ⁱⁱ, em funcionamento há dez anos na Unesp de São José do Rio Preto, e, recentemente, passou a funcionar junto a RAMIN. Foram recebidas cerca de cem inscrições, de interessados de diversas instituições acadêmicas e de outra natureza, nacionais e internacionais. Foi desenvolvido entre outubro de 2021 e fevereiro de 2022, com carga horária de cento e oitenta horas, distribuídas em seis eixos temáticos. As aulas (assíncronas) foram gravadas e postadas no *Google Classroom*, bem como atividades e fóruns, enquanto que os encontros síncronos se deram através do *Google Meet*. Quanto à estrutura do curso, os seis eixos temáticos desenvolvidos foram: Eixo 1: “PLE e políticas de inserção da área no Brasil e no mundo”; Eixo 2: “PLE e interculturalidade”; Eixo 3: “PLE e planejamento de curso de línguas”; Eixo 4: “PLE e material didático”; Eixo 5: “PLE e humanização da aprendizagem” e Eixo 6: “PLE e formação de professores”. O processo de avaliação foi constituído de: um fórum por eixo; uma atividade escrita por eixo; uma autoavaliação por eixo; uma (auto)avaliação ao final do curso.

Quanto ao grupo de inscritos, era constituído de participantes de oito origens diferentes: Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Peru, Reino Unido, Rússia e Venezuela. Já no tocante aos países em que residiam e atuavam no período de desenvolvimento do

curso, os participantes se espalhavam por doze países distintos: Alemanha, Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Estados Unidos, Finlândia, França, Hungria, Itália, Peru e Reino Unido. Por essa razão, conforme afirmado no início deste trabalho, o curso mostrou potencial para promover de uma rede colaborativa e autônoma de formação docente entre já professores e futuros professores de PLE, com experiências diversas e em diferentes contextos de atuação, tanto nacionais quanto internacionais. Com relação à área de formação dos participantes, havia as mais diversas possíveis, como Administração, Artes Cênicas, Biologia, Direito, História, Jornalismo, Letras, Medicina, Pedagogia e Psicologia, sendo que, do total, mais de oitenta por cento dos inscritos já atuava no ensino de PLE, dentre os quais a maioria há cerca de cinco anos, seguidos de outra parte considerável atuando há cerca de dez anos e havendo um pequeno número com experiência de mais de vinte e cinco anos. Esses dados evidenciam a problemática da formação do profissional docente da área de PLE e a urgência de investimento em cursos de licenciatura e em políticas públicas de formação docente que formalizem o profissional e a carreira docente nesse e para esse contexto.

Quanto às razões pelas quais se inscreveram no curso, as mais relevantes foram a necessidade de trocar experiências com outros profissionais da área, a possibilidade de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, a oportunidade de estudar à distância e a ampliação do currículo profissional. Nesse sentido, de forma

geral, os participantes mostraram-se muito satisfeitos com os resultados do curso diante de seus objetivos iniciais, considerando mais importantes as atividades e debates nos fóruns de discussão, os textos teóricos abordados para leitura e embasamento das aulas, os conteúdos dos eixos temáticos e as atividades de produção de materiais didáticos propostas. Os participantes ainda avaliaram que a abordagem interculturalista e humanizadora norteou não só a construção do conhecimento teórico-metodológico do curso, mas também a conduta das professoras proponentes, contribuindo para a colaboração e integração do grupo e os predispondo-os a participar de grupos de estudos e de outros cursos futuramente oferecidos.

RESULTADOS E ENCAMINHAMENTOS

No que tange aos objetivos do curso desenvolvido, vislumbramos sua contribuição para o desenvolvimento humanístico de todos os envolvidos, por meio da integração universidade e demandas sociais (universalização do ensino); possibilidades de formação docente (inicial e continuada) para/em PLE, buscando a ampliação de visão de mundo e de conhecimento dos professores e futuros professores envolvidos e dos formadores de professores; a oportunidade de instauração de um diálogo entre línguas-culturas, por meio da prática de uma abordagem comunicativo-humanizadora de ensino de PLE nas atividades propostas; a quebra de fronteiras geográficas e ideológicas por meio da compreensão do conceito de interculturalidade.

de e da construção do terceiro lugar, ou seja, aquele que não é o meu nem o do outro, mas o que construímos juntos considerando diferentes olhares. E, ainda, a possibilidade de gerar pesquisas relativas ao ensino e à formação docente em PLE em parceria com as instituições participantes, divulgando e valorizando a produção acadêmica e o potencial da universidade e da extensão como polos de acolhimento social e linguístico-cultural de migrantes internacionais de diferentes origens.

Diante dos dados analisados e dos resultados obtidos, compreendemos que a proposta de formação profissional pelo viés da interculturalidade e da humanização motivou reflexões críticas e a (co)construção de conhecimentos em torno da atuação docente que geraram mudanças de perspectiva na compreensão do papel do professor, do aluno, do que é língua-cultura, de língua como discurso e de pensar a língua portuguesa como língua não-materna, promovendo uma mudança de posicionamento (colocar-se no lugar do outro). Houve também a compreensão de que humanizar o discurso não implica apenas em melhorar as escolhas linguístico-discursivas, mas entender que língua-cultura não é apenas código, mas um organismo vivo em constante transformação.

Observamos que a demanda pelo atendimento às mais diferentes necessidades em torno da área de PLE, movida pela intensificação dos movimentos migratórios, tem envolvido profissionais de atuações diversas no ensino de português, seja em contexto de

PLAc (Português Língua de Acolhimento), PLH (Português Língua de Herança), PSL (Português Segunda Língua), fato que gera uma necessidade urgente de formação docente para esses contextos. As universidades brasileiras precisam se debruçar e se posicionar sobre essa realidade, no sentido de considerar que a formação profissional para a docência na área de PLE, que nasce majoritariamente da extensão, é contexto fértil para pesquisas, formação inicial e continuada e justificativa para a instauração de políticas de formação plena docente em/para PLE. Professores devem ser agentes de interculturalidade, promovendo o diálogo entre culturas ao estarem/estarmos abertos para o outro, para a experiência que ele traz para o encontro a partir de seu ponto de vista, compartilhando nossas experiências de modo intersubjetivo. Assim, devem ensinar língua como uma dimensão complexa do ser humano e não como um sistema fechado de regras às quais se inclui a cultura, já que língua-cultura é aquilo que nos faz agir socialmente no mundo (MENDES, 2007; 2018).

Por fim, conforme encontramos em Kfoury-Kaneoya (2018), o tempo atual é marcado por transformações rápidas e emergentes, por processos de globalização e tecnológicos que afetam o mundo, as fronteiras e os modos de viver, de agir e interagir. Nesse sentido, o preparo do docente na promoção do ensino-aprendizagem de PLE e também do formador de professores atuante nessa área deve ser tratado como questão fundamental nos currículos das universidades que têm em vista uma formação docente para novos contextos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua-cultura na sala de aula e na história. MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011, p.159-171.
- GOMES DE MATOS, F. Linguística humana, humanizadora da paz. In: HORA, D.; ALVES, E. F.; ESPÍNDOLA L.C. (Orgs.). *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.
- GOMES DE MATOS, F. *Peace linguistics for language teachers*. In: D.E.L.T.A., 30.2, 2014, p.415-424.
- KFOURI, M. L. C. Promovendo o ensino de Português Língua Estrangeira mediado por textos multimodais em práticas extensionistas. *Revista Entrelínguas*, p. e 021154-16, 2021.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira na universidade: implicações para formação docente. In: KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (Org.) *Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- KRAMSCH, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- MENDES, E. Formar professores de português LE/L2 na universidade: desafios e projeções. In: KFOURI-KANEOYA, M. L. C. (Org.) *Português Língua Estrangeira em contextos universitários: experiências de ensino e de formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K.A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Orgs.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010, p. 37-62.

CAPÍTULO 4

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR

Natália Prado **OLIVEIRA**
SEDUC – *oliveirapradonatalia@gmail.com*

RESUMO: São recentes as pesquisas que trazem a educação em contexto hospitalar e domiciliar em seu cotidiano, dando ênfase na promoção do bem-estar. O APD – Atendimento Pedagógico Domiciliar, diz respeito a atividades pedagógicas que acontecem no ambiente doméstico, destinadas a dar continuidade à escolaridade de crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola por motivo de tratamento de saúde. O lócus da pesquisa foi o domicílio de uma criança enferma de 7 anos de idade na cidade de Suzano/SP e a pergunta norteadora: Como a mãe e a professora, que cuidam de uma criança enferma, avaliam as contribuições do atendimento pedagógico domiciliar para seu desenvolvimento? Participaram da investigação a professora e a mãe da criança, e a recolha de dados foi através de entrevista episódica com as duas participantes, observação participante etnográfica e diário de campo da pesquisadora. A professora desenvolveu uma prática pautada no cuidado, para ajudar a criança enferma a sair da situação em que se encontra e focava no estado físico e emocional da criança durante as aulas, o que lhe permitia dar um *feedback* para a mãe. A preocupação era zelar pelo bem-estar da criança. Tanto a mãe quanto a professora vivenciaram idas e vindas

ao hospital com um ente querido com doença crônica. O entrelaçamento das duas histórias foi um fato marcante que ressignificou a trajetória de todos. Os participantes articulam o APD como um serviço favorável ao bem-estar da criança, fundamentado na relação de parceria entre os cuidadores e a prática docente pautada no cuidado, alteridade e amor, que propicia à manutenção da vida e da educação. A investigação apresenta a necessidade de criação de redes de apoio às mães e familiares de crianças enfermas que frequentam as classes hospitalares, já que estão privadas do convívio no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: atendimento pedagógico domiciliar; pesquisa com criança; experiência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, ainda são recentes os estudos e pesquisas que trazem a educação em contexto hospitalar e domiciliar em seu cotidiano, procurando compreendê-la, em sua complexidade, como direito subjetivo da criança e do adolescente enfermos. E, de modo mais aprofundado, a sua importância na promoção do bem-estar dessas crianças e adolescentes enfermos, sobretudo que os reconheça a sua agentividade como capacidade de ação para seu próprio restabelecimento. O APD diz respeito a atividades pedagógicas que acontecem no ambiente doméstico, destinadas a dar continuidade à escolaridade de crianças e adolescentes impossibilitados de frequentar a escola por motivo de tratamento de saúde. Este atendimento domiciliar responde a um direito constitucional à educação

de acordo com o Artigo 205 da *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988).

Quanto ao cuidado, ele é considerado como um modo de ser essencial: o sentir-se bem na presença do outro, por estar com o outro. O que pode ser considerado como a raiz mais profunda do ser humano (BOFF, 1999) como ser social. Para a mãe, a professora desenvolve uma prática pautada no cuidado. O ato de cuidar, que acontece na relação com o outro, pode ser considerado parte do humano, do querer ver o bem do próximo. No caso de crianças enfermas, trata-se de ajudá-las a sair da situação em que se encontram.

A relação observada durante os acompanhamentos esteve sempre pautada no cuidado entre sujeito-sujeito e não entre sujeito-objeto, sujeitos esses que falam, evocam, convivem, intervêm e que têm uma interação com os que o cercam (BOFF, 1999). A prática escolar conjunta com a família, além de ser um ato de cuidado, se baseia no fundamental respeito à alteridade e no conviver com o outro. A alteridade é considerada como um princípio articulador e compreensivo do saber das diferenças e modos de (re)conhecer e aprender com o outro (LÉVINAS, 1997). Durante a pesquisa de campo, percebeu-se que a professora detinha seu olhar no estado físico e emocional da criança durante as aulas, o que lhe permitia dar um *feedback* para a mãe.

Vislumbra-se que a preocupação central da professora, nos momentos de remissão da doença de seu aluno, era zelar pelo bem-estar da criança, respeitando uma rela-

ção de respeito com o outro, o que vem antes do conhecimento racional e conceitual. Pensar com o olhar do outro requer uma atitude de empatia, ou seja, que já se tenha vivenciado a experiência do que o outro sente, de modo que, ao se deparar com a experiência da pessoa, entra-se num diálogo interno consigo mesmo.

Esta pesquisa teve como objetivo geral: Investigar as questões que envolvem o APD – Atendimento Pedagógico Domiciliar em torno do cuidado, que é imprescindível para o bem-estar da criança.

E como o objetivo específico: Analisar as experiências vividas no contato com a criança, narradas pela mãe e pela professora.

O presente estudo apresenta resultados da pesquisa de um mestrado em educação, que teve como locus o domicílio de uma criança enferma de 7 anos de idade no município de Suzano-SP. Participaram da investigação a professora e a mãe da criança enferma. Amparou na abordagem qualitativa de cunho etnográfico e se caracterizou como um estudo de caso (YIN, 2005).

METODOLOGIA

A pesquisa adotou três procedimentos metodológicos para a recolha de dados: entrevista episódica (FLICK, 2002) com as duas participantes (mãe e professora); observação participante etnográfica (GUBER, 2001) e diário de campo da pesquisadora (WEBER, 2009).

Foi utilizada para o estudo dos dados a análise temática: Braun e Clark, 2006, tornando notória a importância da experiência de vida como elemento primordial do Cuidar e do Educar.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: Como a mãe e a professora, que cuidam de uma criança enferma, avaliam as contribuições do atendimento pedagógico domiciliar para seu desenvolvimento? Levantamos como hipótese que as condições de saúde da criança nesta situação pressupõem que o cuidado e o acompanhamento, por parte dos cuidadores, devem zelar pelo seu bem-estar.

A análise temática em seu próprio termo preconiza o trabalho com temas que apareceram durante a análise da triangulação do diário de campo com a entrevista episódica.

Para chegar a estes temas foi utilizada a nuvem de palavras para identificar as palavras mais recorrentes durante a entrevista e no diário de campo.

Os procedimentos utilizados para a organização das etapas das análises foram as seguintes:

- 1) transcrição dos dois áudios da entrevista episódica realizada com a mãe e com a professora;
- 2) levantamento das palavras-chave dentro das observações que foram registradas no diário de campo e na entrevista episódica através da ferramenta da nuvem de palavras e ao verificar as palavras na entrevista e no diário de campo;

3) após serem elencadas essas palavras, foram escolhidas as palavras que ficaram mais em destaque nas duas situações (na entrevista e na observação registradas no diário de campo). A relação entre a nuvem de palavras com os eixos temáticos contribuiu para formar os temas que foram trabalhados. Portanto, a pesquisadora verificou se as palavras apresentadas na nuvem de palavras são as mesmas que encontrou durante a verificação que consta no diário de campo e na entrevista. Depois dessa verificação, foram selecionadas as palavras e a partir delas surgiram os temas que foram discutidos nas análises, sendo realizados subcapítulos dentro do capítulo de Análise de Dados;

4) para cada tema foram utilizados dois autores para viabilizar a discussão da temática;

5) os subcapítulos foram iniciados com uma abordagem mais geral sobre a análise temática, sendo inseridos alguns trechos selecionados na etapa 2 que exemplificam o que o autor está falando.

As categorias de codificação para Bodgan e Biklen (1994):

[...] constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...] de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 221)

Para criar essas categorias de codificação, foram retomados os objetivos do estudo e chegou-se à

conclusão de que as palavras-chave que foram apresentadas na nuvem de palavras estavam de acordo com o objetivo desta pesquisa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados das análises revelam que a história de vida da professora e da mãe, discorrida após a entrevista, sugere que existe um diálogo entre diferentes experiências do conviver com o adoecimento. A professora conta ter vivenciado uma longa enfermidade no pulmão e que ela acompanhou a doença da filha, o que mudou totalmente sua vida. Além disso, ela lembrou que tanto ela quanto a filha sofre de enfermidades crônicas.

A mãe e a professora vivenciaram idas e vindas ao hospital com um ente querido com doença crônica, e a própria professora na situação de estar enferma, faz com que a pessoa tenha uma experiência que a faz significar ou até resignificar a dor e a experiência da enfermidade como uma vivência tocante (LARROSA, 2002). Esse tocar é o que realmente acontece aos seres humanos e esse acontecimento é o que leva a pessoa a problematizar valores e crenças que até então não conseguia enxergar. A mãe rever fotos marcantes de acontecimentos da vida, e a professora ao pegar seu diploma de pedagogia. Para a professora, os fatos marcantes são a doença do pulmão e a enfermidade de sua filha. As marcas de entrelaçamento das duas histórias são fatos marcantes guardados para resignificar a própria trajetória (MIGNOT, 2010). Este ato faz com que elas reencontrem algo que nunca foi perdido em suas histórias, ou seja, a im-

portância de suas existências na vida do outro, o que pode ser representado por um olhar ou um gesto que faça o outro feliz.

A pesquisa mostrou que os participantes articulam o APD com o acompanhamento propício ao cuidado e ao bem-estar. Esta é a experiência que cada participante carrega consigo e é assim que cada um(a) constitui uma identidade adaptada a cada realidade. Isso fez nascer no universo pesquisado o cuidado que ainda existe neste serviço. Com a observação das experiências narradas, foi possível encontrar categorias de análises que nos permitem considerar o APD como um serviço favorável ao bem-estar da criança acompanhada.

O que é revelado nesse estudo de caso é que, mesmo com uma política nacional no Brasil que propicie legislações estaduais e municipais próprias do APD, esse serviço é fundamentado na relação de parceria entre os cuidadores e a prática docente pautada no cuidado, na alteridade e no amor, que propicia à manutenção da vida e da educação.

CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou ainda que, o fator que mais contribuiu para o bem-estar foi a experiência construída em conjunto, entre família e escola, neste caso representada pela professora no APD. Para concluir, a investigação sugere, como política pública, a necessidade de criação de redes de apoio às mães e familiares de crianças enfermas que frequentam as clas-

ses hospitalares, já que estão privadas do convívio no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 05 mai.2019.

BRAUN, V; CLARK, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n.2, p.77-101. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1191/1478088706qp0630a?needAccess=true>. Acesso em: 28 set. 2019.

FLICK, U. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p.114 – 136.

GUBER, R. *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6906268/GuberRosana-La-Etnografia>. Acesso em: 04 jun. 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: Acesso em: 30 jul. 2019.

LÉVINAS, E. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. RJ: Vozes, 1997.

MIGNOT, A. C. V. Documentos Efêmeros: Histórias de aprendizagem e exercício da escrita de si. In: PASSEGGI, M. da C; SILVA, V. B. da. *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

WEBER, F. *A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo?* Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 15, n.32, p.157 – 170, jul./dez.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a07.pdf>. Acesso em: 22 jun.2020.

YIN, R. *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CAPÍTULO 5

TRABALHO COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA ALFABETIZANDOS: Proposta em uma escola multiseriada do campoⁱⁱⁱ

Beatriz Filipini **BASTIANELLO**
UFES – *beatrizfilipini@hotmail.com*

Zaira Bomfante dos **SANTOS**
UFES – *zbomfante@gmail.com*

RESUMO: O presente estudo busca apresentar e discutir a realização de uma sequência didática realizada com o gênero textual poema em uma turma multiseriada do campo que atende de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de São Mateus – Norte do Espírito Santo, Brasil. A sequência didática foi realizada durante uma pesquisa de mestrando em andamento, que utiliza da observação participante enquanto técnica metodológica para coleta de dados. Durante as observações participantes, a pesquisadora e professora promoveram, em conjunto, a realização da sequência didática, buscando formas de promover alfabetização enquanto processo histórico-cultural, além de problematizar as condições de ensino-aprendizagem que a escola oferece, problematização que ocorreu devido à escolha que as próprias crianças fizeram dos livros apresentados. Ancorando o trabalho nos estudos de Soares (2003), Bakhtin (2011, 1999), Marcuschi (2010), Smolka (2012), os processos de escrita e produção são vistos pelo prisma histórico-cultural, entendendo que o processo de ensino da lin-

guagem escrita deve ser permeado pelos usos sociais da linguagem escrita. Caracterizando a escola multisseriada do campo, é citado Arroyo; Caldart; Molina, (2004) e Hage (2014). O trabalho foi realizado com êxito e promoveu trocas discursivas em torno dos dizeres produzidos pelos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; escola campesina; sala multisseriada.

INTRODUÇÃO

“[...] somente por meio do diálogo que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.
(Paulo Freire)

O presente estudo busca apresentar o desenvolvimento de uma sequência didática realizada em uma escola multisseriada do campo no município de São Mateus – ES, em que a turma estudada atende alunos do 1º ao 3º ano, todos em fase de alfabetização. O trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado, em que a pesquisadora participou de momentos na escola por meio de pesquisa participante, assim, o trabalho apresentado foi mediado pela professora regente de turma e pela pesquisadora.

Entendendo que “[...] é no processo de interação social que a palavra significa, o ato de fala é de natureza social” (BAKHTIN, 1999, p. 109), e por isso os sujeitos “[...] penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.”

(BAKHTIN, 1999, p. 108), alfabetizar implica os aspectos sociais e históricos nos quais os alfabetizados se inserem.

Dessa forma, os estudos do Letramento são postos em discussão, uma vez que:

Os estudos sobre letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo. [...] Isso nos faz ver que o letramento não é único, mas há vários letramentos, relativos aos vários contextos sociais e culturais das sociedades em que aparecem. [...] Se há tipos diferentes de letramento, só há sujeitos menos ou mais letrados, visto que em algum domínio discursivo ele terá mais práticas de letramento e, em outro, menos. (MARCUSCHI, 2010, p. 25)

Nessa perspectiva, intentando para o contexto que o aluno se insere, o ideal é que busquemos alfabetizar, levando em consideração aspectos técnicos, dentro do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, alfabetizar nossas crianças. Assim, a SD aparece como uma alternativa para inserção de diferentes gêneros textuais na Educação Básica, inclusive no 1º ciclo do Ensino Fundamental, onde as aprendizagens voltam-se para a alfabetização, promovendo contato das crianças com textos reais, assim como propõe Soares (2003).

O espaço rural, assim como a escola do campo, constitui suas especificidades e está muito presente na re-

de de ensino do município de São Mateus, fazendo parte da modalidade da Educação do Campo (BRASIL, 1996),

Aqui se entende por Educação do Campo um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais conseqüentemente formadores, educativos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12)

Muito presente na escola do campo, as salas multisseriadas são espaços em que mais de um ano da Educação Básica é atendido pelo mesmo professor,

[...] escolas multisseriadas, unidocentes, que enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento e quanto a aprendizagem dos alunos. Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo do MEC, extraídos do Censo Escolar de 2011, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo existentes. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (HAGE, 2014, p. 1171)

Nesse contexto, o presente trabalho busca apresentar e discutir a realização de uma sequência didática em uma turma multisseriada do campo que atende de 1º

ao 3º ano do Ensino Fundamental no município de São Mateus – ES, escola da rede municipal de educação da cidade. Há 22 crianças no total, 9 do 1º ano, 4 do 2º ano e 9 do 3º ano, apenas 4 crianças são alfabetizadas.

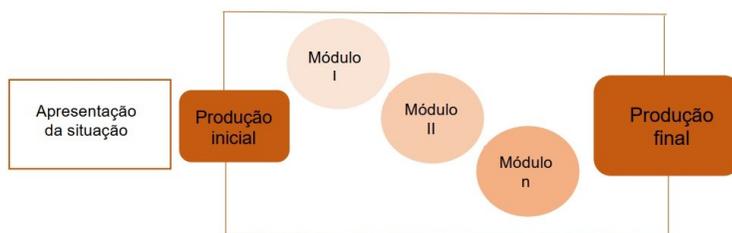
O trabalho com a sequência didática buscou permitir o contato das crianças com o gênero textual poema, além de fazer com que as crianças pudessem criar estrofes e rimas, componentes do gênero textual apresentado. Também é possível problematizar o espaço escolar campestre, uma vez que as crianças refletem as condições do ambiente de aprendizagem que dispõe.

A seguir, com base nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), será exemplificado as formas com as quais o uso de sequência didática é usado no ensino de línguas, em seguida, será apresentado a realização da sequência didática durante as observações participantes na turma multisseriada pesquisada.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: CAMINHOS POSSÍVEIS

A orientação teórico-metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a SD induz a um processo que viabiliza a criação de práticas sociais de linguagem, o que buscamos no processo de letramento das crianças. No organograma a seguir, os autores ilustram o esquema da sequência didática:

Figura 1 – Organograma da sequência didática.



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004 [adaptado].

A apresentação da situação ocorre na necessidade de uma:

[...] interação sociocomunicativa concreta, com o propósito de fundamentar a necessidade de produção e de aprendizagem relacionada a um gênero textual, oral ou escrito. (SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2009)

O professor, nesse momento traz para o aluno, um contexto sociodiscursivo, convidando-o a interagir responsivamente. A produção inicial seria a resposta oral ou escrita do aluno à situação proposta pelo professor, assim:

[...] oferece ao professor subsídios para diagnosticar a compreensão (ou não) que o estudante tem do referido gênero textual e de seu contexto de produção. (SWIDERSKI; COSTA-HUBES, 2009, s. p.)

Podendo ser uma fonte de avaliação somativa e/ou diagnóstica. Posteriormente, por meio dos módulos, é feita a instrumentalização dos estudantes por meio de conhecimentos, assim, terão condições de realizar a produção final, necessitando de mediação durante todo processo.

Dessa forma, será apresentado a seguir, um dos momentos de colaboração que a pesquisadora realizou na pesquisa, buscando, no processo de ensino-aprendizagem, os usos reais da linguagem escrita no processo de alfabetização dos alunos pesquisados. A SD realizada envolveu toda classe, desde os alunos do 1º ano aos do 3º ano. O livro trabalhado foi *Um passeio pela escola* de Cláudio Martins (1998) que foi escolhido pelos próprios alunos com o gênero textual poema.

REALIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Em um primeiro momento, fizemos a leitura de três livros para que as crianças escolhessem qual mais gostaram. Todos eram livros infantis com rimas, próprios para a faixa-etária. Após a leitura dos três, foi feita uma votação para qual dos livros eles gostariam de fazer as atividades do dia seguinte. Durante esse processo, as crianças releeram os livros, disseram suas opiniões, observaram as ilustrações, etc.

De acordo com Solé (1998), o contato de diversos textos do mesmo gênero, no processo de apresentação da situação pode estimular diferentes estratégias em torno dos diversos objetivos implicados na leitura. Os livros li-

dos foram: *Um passeio pela escola* de Cláudio Martins (1998), *Quem tem medo do ridículo?*, de Ruth Rocha (2011) e *As coisas que a gente fala, também* de Ruth Rocha (2012).

A maioria das crianças da turma público-alvo não sabem ler, porém gostam muito de observar as imagens dos livros, então, pós a leitura, os livros passearam pela sala, de mesa em mesa, sendo observados. O livro escolhido pela turma foi *Um passeio pela escola*, de Cláudio Martins. No dia seguinte, foi feita a releitura do livro escolhido. Como havia 3 exemplares do livro, enquanto era feita a leitura, dois livros eram passados de mesa em mesa para observação, a história é ilustrada com muita riqueza de detalhes, o que deixa as crianças encantadas.

Após a leitura, foi feita a explicação do que é rima, verso e estrofe por meio do livro lido, mas também levamos o poema “Minha Escola”^{iv} de Jane Emirene para ilustrar ainda melhor esses elementos:

“Minha escola”

Quando eu vou pra minha escola

Tenho muito o que fazer

Pulo, brinco, faço arte

Mas também quero aprender

Meus amigos lá da sala

São pequenos como eu

Dão risadas, são alegres,

São bacanas...e os seus?

(Jane Emirene)

Segundo Swiderski, Costa-Hubes (2009), por meio da SD, antes mesmo do professor chegar à produção inicial, tem-se a oportunidade de criar diversas situações que circundam a prática de leitura dos textos do gênero designado. A inserção desse poema foi realizada para melhor compreensão do gênero textual, porém, a partir dela, novas atividades poderiam ser exploradas, como rodas de conversa, textos lacunados, continuação do poema, caracterização dos colegas da escola, entre outros,

[...] Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 82)

O próximo passo era fazer o passeio pela escola, e fizemos em grupos de seis crianças. Enquanto era realizada a atividade de passeio, também foi realizada a atividade de desenhar seus colegas da escola e escrever seus nomes assim como no poema lido é citado, quem não soubesse escrever podia perguntar ao colega, ou olhar na chamada da sala. Ao final dos desenhos, fizemos um mural.

Esse mural compõe a produção inicial das crianças, em que, da forma como dispõe, elas ilustram e regis-

tram as mobilizações que fizeram por meio da leitura do poema. Após todas as crianças terem passeado por dentro da escola, tivemos a ideia de levá-las para dar uma volta por fora da escola e perceber os cantos exteriores, será que eles também são importantes?

Figura 2 – Crianças passeando pelo interior e exterior da escola.



FONTE: arquivos da autora (2022).

Ao longo do passeio íamos perguntando a elas: o que vocês mais gostam na escola? Qual o ambiente mais chama atenção? O que tem aí onde você está olhando? O que você gostaria que mudasse na escola? As respostas foram saindo: “Queria que na escola tivesse uma piscina”, “Aqui nesse cantinho podia ter uma horta igual na minha avó”, “Podiam tirar esses livros daqui e fazer uma biblioteca”, “Aqui é nossa biblioteca”, “Aqui na cozinha que faz nosso lanche”, “Naquele canto podia ter alguns brinquedos para a gente brincar na hora do recreio”, entre outras respostas. Dessa forma, a conversa com as crianças por meio do passeio, a exemplificação do gênero poema, as mediações no processo da confecção do mural, constituem-se *módulos*, para, aos poucos instrumentalizar as crianças para a produção final.

Ao nos despedirmos nesse dia, comunicamos que no dia seguinte iríamos produzir um livro com as observações que fizeram, por isso era para irem refletindo no que gostariam de escrever. Dando a possibilidade de as crianças terem agência como agentes sociais críticos os:

Letramentos críticos são organizados em torno da voz dos alunos, que, para Peter McLaren, é o material das “histórias que as pessoas contam”, pois consistem nas formas de expressão que os indivíduos usam para articular sua experiência e representar seu conhecimento de fundo. É o meio que as pessoas têm

à sua disposição para “serem ouvidas” e para se definirem e estarem presentes no mundo, constituindo um dos princípios da democracia. (KALANTZIS; COPE; PETRILSON, 2020)

Assim, as crianças foram motivadas a escrever suas observações por meio de rimas e estrofes, assim como os textos que leram. Inicialmente houve dificuldades para que elas compreendessem o que era pra ser feito e de que forma fariam, mas, aos poucos eles iam produzindo, as mediadoras faziam a leitura e a escrita para alguns, e exemplificando formas de produção, levando em consideração que:

[...] há um grande salto entre falar com os outros, ou silenciosamente para si mesmo, e criar textos escritos cujos significados são recebidos em tipos de comunicações em que o autor não tem um retorno ou capacidade de resposta imediatamente. (KALANTZIS; COPE; PETRILSON, 2020, p. 217)

A seguir algumas das estrofes criadas:

Eu queria um campo de areia
Para jogar bola e fazer besteira
Jogar queimada
Pique-vamp e dominó.
Um ônibus na escola

Que leva a gente embora
Para o campo de futebol
Com gasolina para ir para o sol.
A biblioteca ia ser legal
Os livros ia ler
Um armário queria ter
Para muitas leituras fazer

Figura 3 e 4 – Estrofes e ilustrações feitas pelas crianças.



Fonte: arquivos da autora (2022).

Então, com os textos prontos, foram confeccionados componentes de um livro com as crianças, colocando capa, autores, páginas, folha de rosto, todos

elementos que compõe um livro. Ao final da confecção foi feita a leitura conjunta, segundo Smolka (2012,) “[...] quando o adulto sugere que a leitura seja feita pela criança [...] A leitura da própria escritura altera, transforma a intenção da criança.” (SMOLKA, 2012, p.84), por isso, esse momento foi muito divertido, elas já reconheciam o trecho que cada um dos colegas escreveu sorriam quando era seu texto lido.

Figura 5 – Livro confeccionado



Fonte: Arquivos da autora.

Depois do livro pronto, foi combinado com as crianças de chamar a outra turma (4º e 5º ano) para ler o livro produzido também, então, vieram todos de

uma só vez e cada um leu uma página do livro em voz alta, Geraldi (1984) salienta a importância da valorização da produção das crianças, a exposição das criações dos alunos revela a relevância do texto para além da sala de aula.

Figura 6 – Alunos da outra classe participando da SD.



Fonte: arquivos da autora (2022).

O momento proposto com as crianças durante essa troca, promoveu atos de responsividade em relação aos discursos que apareceram nas estrofes escritas pelas crianças. Houve risadas, comentários de concordância, outros de discordância, identificação do autor do texto escrito apenas pelo desejo que expressava em

suas palavras, algumas confusões na escrita pois as letras não estavam tão claras, entre outras situações,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsável: concorda ou discorda dele, completa-o, aplica-o, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Por fim, a realização de uma SD para alfabetização histórico-cultural na turma de pesquisa, mediano as escritas e produções dos alunos, juntamente, com a professora, promoveu trocas de aprendizagem entre as várias situações criadas por meio da proposta inicial. O livro produzido pelas crianças ganhou espaço especial no Cantinho da Leitura da turma.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. *Gêneros do Discurso*. Estética da Criação Verbal. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e

Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 8. ed. São Paulo: Assoeste, 1984.

HAGE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do Campo. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.

KALANTZIS, M. COPE, B. PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

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

MARTINS, C. *Um passeio pela escola*. Porto Alegre: Formato, 1998.

ROCHA, R. *As coisas que a gente fala*. São Paulo: Salamandra, 2012.

ROCHA, R. *Quem tem medo do ridículo?*. São Paulo: Salamandra, 2012.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2012.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul/ ago de 2003.

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

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HUBES, T. da C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. In: *Línguas e Letras*, v. 10, nº 18, 1º sem 2009.

CAPÍTULO 6

EFEITOS DA GOVERNAMENTALIDADE E BIOPODER NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nancy Rigatto **MELLO**
USF – *nrigatto10@gmail.com*

Marcia Aparecida Amador **MASCIA**
USF – *marciaaam@uol.com.br*

RESUMO: A presente pesquisa trata da percepção da governamentalidade entranhada em nossa sociedade através da Educação, com o objetivo de aclarar de que maneira a Educação a Distância participa e se utiliza neste sistema. A modalidade de ensino a distância EaD se pensarmos, já na Antiguidade, existiam iniciativas de troca de conhecimentos entre as pessoas que podem nos revelar indícios dessa modalidade de ensino, atualmente é um meio de inclusão social. Através dos estudos de Michel Foucault a respeito da governamentalidade e biopolítica adentraram como forma de hierarquia e autoridade nos núcleos de poder, atuantes por meio dos pilares que formam os cidadãos. Os estudos de Foucault se encontra na análise das reais intenções sobre o lugar que ocupamos no mundo. Este trabalho, parte de uma pesquisa de doutorado em conclusão, tem como objetivo apontar os modos de objetivação e subjetivação e se pauta nos estudos foucaultianos que emergem nas falas de dois graduados em pedagogia na modalidade EaD.

PALAVRAS-CHAVE: governamentalidade; biopoder; biopolítica; ead.

INTRODUÇÃO

O movimento de mudança no aspecto educacional acompanha o histórico brasileiro, às vezes imperceptível e até mesmo velado por olhares conservadores. Isto é, a EaD vem ganhando espaço há mais de um século, engatinhando conforme a abertura da sociedade para a sua implementação e, também, se ajustando às necessidades educacionais que sofrem, desde sempre e até hoje, divergentes opiniões que dificultam uma visão inclusiva sobre meios alternativos de práticas e projetos de educação no Brasil.

Contudo, com o crescimento da população, das instituições de ensino, da abrangência dos meios de comunicação virtuais, juntamente à necessidade decorrente que todas as áreas sentem em alinharem-se à velocidade com a qual se deve alimentar o engajamento profissional e a otimização do tempo disponível para as atividades cotidianas, a EaD tem conquistado cada vez mais espaço e consideração pelo aluno que busca a formação universitária.

Há, também, a conjuntura econômica atual (iniciada no século passado) com base em otimização de tempo, acessibilidade educacional, custos estruturais e operacionais das instituições de ensino, além do direcionamento da comunicação através de meios eletrônicos e, posteriormente, digitais, os quais incentivaram a aceitação da EaD como recurso atrativo para a Educação. A maioria das instituições de ensino a distância teve início de suas atividades no modelo presencial. O próprio histórico de crescimento da EaD, combinado à LDB e suas aplicações durante o decorrer dos

cursos, mostrou que houve diversas adaptações do ensino presencial para o ensino a distância e semipresencial.

A cultura comporta o tempo de novos hábitos se tornarem parte da sociedade, conforme a assimilação da novidade por parte dos professores e alunos nas mudanças das dinâmicas em aula. Neste caso, a adaptação ao mundo digital, às limitações de visão dos alunos em telas, ao invés do contato mais próximo, da necessidade de mais autonomia nas pesquisas e realização de tarefas, por exemplo, são fatores que exigem mudanças comportamentais nos indivíduos, os quais acarretam em mudanças sociais entre grupos e, conseqüentemente, no coletivo.

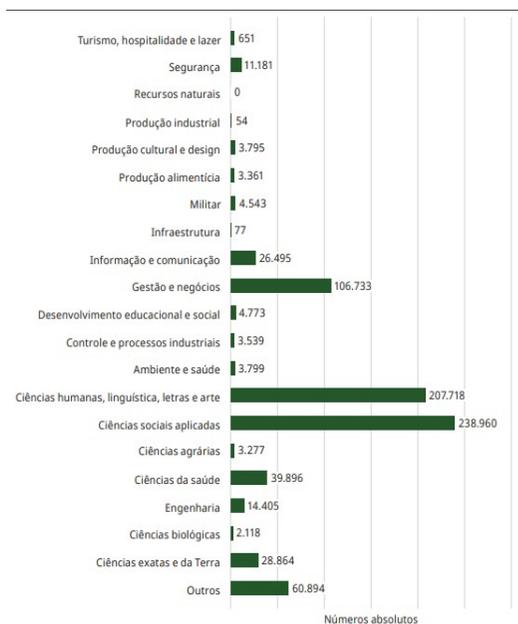
Este período entre o hábito e a cultura, portanto, foi permitido através da consolidação anterior engendrada pelas instituições de ensino. A credibilidade de uma universidade, somada ao baixo custo da EaD e as consequentes aberturas de tempo com o descarte do deslocamento até o local de estudo, após alguns anos incorporaram o sistema a distância ao sistema presencial.

É nítida a diferença de crescimento dos cursos oferecidos a distância, quando comparados com as outras modalidades. De acordo com o Censo EAD.BR (ABED, 2019), houve:

[...] um aumento significativo na oferta de cursos regulamentados totalmente a distância (que passaram a 16.750), em oposição à oferta de cursos livres, que teve um grande decréscimo (restringindo-se a 4.018). (ABED, 2019, p. 56)

Já vimos os comparativos de ofertas de cursos e ingressos na EaD e entendemos que houve um aumento considerável nesta modalidade de ensino. No entanto, uma pergunta que pode surgir é referente às áreas de estudo mais procuradas no ensino a distância. Sabemos que alguns tipos de tarefas, especialmente aquelas que dependem de laboratórios e outros locais específicos, dependem de uma estrutura com recursos direcionados ao aprendizado de ferramentas cruciais para o desenvolvimento de determinada área de atuação. Outras áreas não têm a mesma necessidade.

Gráfico 1 – Matrículas em EAD por área de conhecimento – 2018



Fonte: ABED (2019)

A enorme diferença do número de matrículas nas áreas de ciências sociais aplicadas (238.960), ciências humanas, linguística, letras e arte (207.718), em comparação com as outras áreas de conhecimento, demonstra que as áreas voltadas para o estudo de humanas tendem a ter maior aceitação por parte dos ingressantes, sendo que a área de negócios (106.733) também ganha relevância, mesmo tendo quase a metade do número de matrículas que sua antecessora no ranking.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Apontar como as tensões entre biopolítica e governamentalidade emergem nas falas dos sujeitos entrevistados subjetivando-os.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Essa pesquisa pretendeu lançar outros olhares sobre os movimentos contemporâneos da educação, discutir e problematizar as relações que permeiam os discursos dos graduados em pedagogia EaD e problematizar os modos de subjetivação a que são expostos esses sujeitos com um olhar aprofundado sobre a identificação do controle do poder na situação atual, considerando a educação como o pilar da transformação de professores graduados em Pedagogia na modalidade de ensino a distância atravessados pelo conceito da governamentalidade.

METODOLOGIA

A fundamentação teórica foi estudada mediante uma abordagem do discurso na linha francesa pautada em ideias de Michel Foucault, procurando indicativos de formação no campo educacional para entender os modos de objetivação e subjetivação dos sujeitos entrevistados. Os sujeitos entrevistados são de uma universidade sediada em São Paulo que conta, atualmente, com cerca de 32 mil alunos que frequentam cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* nas modalidades presencial e à distância, *stricto sensu*, além de cursos de extensão. A visão da Instituição é:

Consolidar a posição de liderança no Ensino Superior em todas as áreas de conhecimento em que atua, formando o maior número de profissionais diferenciados, por meio da excelência acadêmica, inovação e internacionalidade.

A entrevista se deu com dois estudantes graduados na seguinte forma: uma estudante face a face onde a entrevista foi transcrita e a outra através de perguntas respondidas por *e-mail*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É entendido que Foucault contribui com grande relevância para pesquisas no campo da Educação, apesar de que, no Brasil, ainda é considerada pouca a

profundidade sob a perspectiva foucaultiana. Para Foucault, o sujeito vai sendo constituído, ele não existe a priori. A constituição do sujeito depende das relações de poder-saber às quais está submetido em um determinado momento histórico, objetivando-o ou subjetivando-o. A objetivação e subjetivação estão interligadas, sendo a primeira o modo como as formas de poder constituem os sujeitos em corpos dóceis e úteis em uma determinada época e a segunda como os sujeitos se constituem como sujeitos de sua própria existência, de modo ético e estético. A análise da entrevista aponta que o professor não se percebe exercendo na EaD a função de docente tanto quanto na modalidade presencial, e sim mero reprodutor de conteúdos e atividades predeterminados, sendo substituído pela tecnologia. O distanciamento físico e a falta de interação do aluno também foram apontados como impeditivos da aprendizagem.

Será essa condição imposta na Educação como fator determinante ou o paradigma está em desconstrução para a abertura de equanimidade de poder, considerando que a inclusão social e, conseqüentemente, o ensino a distância promovem uma nova forma de relação com o poder?

Estudante graduada entrevistada 1:

Julia, 39 anos

Na verdade, o curso EaD quem faz penso eu, é o aluno, então se o aluno se propor a estudar,

a pesquisar, a conhecer acredito que ele esteja pronto para lecionar e é muito importante também os estágios, a pesquisa, o conhecimento, tudo isso faz parte de estar pronto não só na no curso de pedagogia nos outros cursos também, né? Eu vejo que o curso EaD é assim, o aluno tem que se propor a buscar, a estudar, a pesquisar com o apoio dos professores.

Baseado neste sujeito Foucault distinguiu o contexto de governo do que representa o núcleo centralizado de poder na sociedade, ou seja, o Governo, para identificar a forma com a qual as organizações são estabelecidas com base em uma mentalidade de governança. A governamentalidade foi infiltrada como uma manifestação do biopoder assimilado em todos os núcleos humanos, independente dos títulos ou posições sociais, simplesmente por se tratar de uma metodologia de sustento do biopoder.

Ao fundir o governar (*gouverner*) e a mentalidade (*mentalité*) no neologismo governamentalidade, Foucault enfatiza a interdependência entre o exercício do governo (práticas) e as mentalidades que sustentam tais práticas. Em outras palavras, a governamentalidade pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. (FIMYAR, 2009, p. 38 *apud* LEITE, 2015, p. 51)

A concepção do biopoder individual é o que sustenta, ironicamente, a governamentalidade – uma coisa alimenta a outra em um ciclo vicioso. É irônico, uma vez que o biopoder sentido por indivíduos que não possuem, de fato, um poder mais evidente sobre a população, é um poder subordinado a poderes de maior peso. Portanto, a governamentalidade alimenta a sensação do biopoder individual e, com isso, a ideia de que há um controle exclusivo sobre o próprio caminho. O que acontece, a partir dos estudos de Foucault, é que o biopoder necessita ser mantido para existir, isto é, o status quo está sempre vulnerável e, sendo assim, a manutenção do poder deve ser periódica. Para tanto, considerando a sagacidade da mente humana, com o passar das experiências, as oposições ao poder se fortalecem, induzindo a criatividade nos recursos desenvolvidos para a sustentação do biopoder.

A Educação é o fundamento inicial de toda a concentração do biopoder. É onde ingressamos a nossa jornada ao conhecimento e ao autoconhecimento. E como tratamos de ser educados em casa e na escola, para começar, se faz de extrema importância que a governamentalidade esteja instalada nos núcleos familiares e nas instituições simultaneamente. É o ciclo vicioso atuando de maneira sutil, entre os valores morais exigidos de nós desde que nascemos dentro da visão de hierarquia familiar e social. É às vezes cruel perceber filhos resignados por seus pais, sem terem a oportunidade de compreender o que está movendo muitas vezes as ordens que obedecem no dia a dia. O abando-

no sentimental de um pai ou uma mãe por um filho acontece nas famílias mais unidas, enquanto estamos lutando por melhores condições de pensão alimentícia ou presença física como fator primordial.

A questão é que a governamentalidade está (e talvez sempre esteve) a tal ponto que os filhos devem ser vantajosos para a manutenção do biopoder dos pais. A esperança de que muitas famílias possam resignificar essa situação generalizada também existe, porém é um fator determinante a injeção de biopoder nos pequenos núcleos, sejam eles originados por laços afetivos ou de negócios. O descarte é presente em muitas relações pessoais e a substituição de pessoas que não correspondem às expectativas individuais por outras que produzam resultados se tornou uma alternativa de sobrevivência aceitável.

Com o biopoder, conseqüentemente há a biopolítica. De acordo com Leite (2015):

Como em muitos casos não se consegue ter o controle total, a previsão exata, como o da varíola ou da safra na agricultura, estabelece-se uma norma, uma média, uma possibilidade, um índice que deva ser atingido ou suprimido, um ponto em que a crise não seja considerada perigosa e, assim, quando se estiver fora deste nível seguro torna-se necessário uma intervenção, para se alcançar a normalidade, o esperado, o sonhado. O que se procura fazer com a norma é mantê-la em níveis socialmente e economicamente aceitáveis, em um pro-

cesso de naturalização dos acontecimentos.
(LEITE, 2015, p. 61-62)

No cenário biopolítico, são realizadas diversificadas medidas de prevenção para assegurar o controle da população ou, melhor dizendo, o controle do caos e do biopoder. Os discursos sobre a dedicação à Saúde, à Educação e à Segurança servem para a crença de que existe um retorno prestado aos cidadãos pelos impostos pagos. No entanto, a manutenção da governamentalidade é estabelecida de maneira poética, como é possível visualizar no decreto de Nilo Peçanha de 1909 sobre as Escolas de Aprendizes Artífices para o Ensino Profissional, onde foi feito o seguinte discurso de introdução:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (LEITE, 2015, p. 88-89)

De acordo com Leite (2015, p. 89):

Como tática um novo regulamento foi criado, o decreto, que vai mobilizar um conjunto de instituições para fazerem com que se restaure a normalidade, ou seja, a escola funcionando como um dispositivo de segurança para conduzir a conduta dos indivíduos da população. As legislações permitem estabelecer um controle, uma regulação de acordo com interesses políticos e de grupos hegemônicos, de redes corporativas. O poder se exerce em rede e as regulamentações legitimam esse jogo de poder. (LEITE, 2015, p. 89)

Estudante graduada entrevistada 2:

Carla, 31 anos

Você tinha experiência com a tecnologia?

Não, tinha celular e nem tinha computador, achei que podia até fazer as atividades nele como falavam, mas foi impossível não conseguir nem assistir aula ,ele travava.

E como você fez?

Comprei o computador da minha patroa , trabalho fazendo faxina.

A utilidade profissional é, de fato, o maior interesse da governamentalidade desde o século passado, em vista de que a roda do capitalismo continue girando. Desde que o trabalho escravo foi extinto e o tra-

balho livre passou a ser promovido como forma digna e de direito de todos, a manutenção do biopoder se concentrou neste quesito como uma oportunidade de incentivo ao “homem livre” de dedicar agora a sua vida ao trabalho para se sustentar, assim como à sua família, enquanto boa parte do consumo de suas necessidades é destinado ao sustento dos núcleos de poder sobre ele.

É quase como uma substituição da escravidão por um título mais moderno, contendo características de uma falsa sensação de liberdade, onde o agora intitulado proletariado surge com um espaço “conquistado” no mercado de trabalho, um lugar onde tem inúmeras oportunidades de fazer a sua sorte contanto que trabalhe duro e se sacrifique o suficiente para tanto – esse jargão de sofrimento em troca de mérito é conhecido desde a religião, transferido para a vida prática do dia a dia com o propósito de aceitação já preconcebido inconscientemente pela maioria das pessoas, afinal, a construção do autossacrifício como um método digno de conquista foi engendrado há séculos, senão como a forma mais digna de todas de provar-se o próprio valor.

O rompimento com a monarquia e, sobretudo, com a Igreja católica, nos primórdios da República, fez com que o ensino escolar se tornasse o principal aparelho ideológico do Estado, responsável por disseminar e tornar “dominantes” os princípios e valores necessários para a sustentação do novo “modelo econômico e político” recém-instaurada. (RODRIGUES, 2016, p. 22)

Com a modernização carregada de informação e tecnologia, a Educação a Distância entra na história da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O governmentismo é uma linha de raciocínio e ação que, mesmo se tratando de uma concepção antiga, até a atualidade é aplicada em formato neoliberal. Considerando que o Governo tem por obrigação cuidar do bem-estar social mas muitas vezes é falho, se utiliza de braços cada vez mais compridos, alongados por subgrupos que conseguem cuidar com mais proximidade do poder sobre as massas.

Deste modo, utilizando a governamentalidade como ferramenta conceitual, podemos perceber a escola como uma instituição que pratica a organização das tecnologias de poder: o disciplinar, centrado no corpo individualizado e capaz, manipulando e produzindo corpos dóceis e úteis; e o biopoder, centrado na vida, com o corpo sendo parte de uma população, uma massa que deve ser administrada, controlada, regulada. Isso, porque a governamentalidade atua no corpo social que é o conjunto de vários corpos individuais que necessitam ser governados, conduzidos. (LEITE, 2015, p. 90)

A EaD é um produto neoliberal para a inclusão social. É um meio que, por se utilizar da tecnologia se tornou mais acessível e possibilita, desta maneira, o aumento do número de profissionais atuantes, produzindo recursos financeiros para a Nação. O Neoliberalismo é revelado através das ramificações dos poderes governamentais entre agências não estatais, causando uma ideia de distribuição do biopoder. No entanto, o que se faz realmente é manipular o poder por meio dessas agências, as quais, devido à configuração do território, do tamanho populacional e das conseqüentes necessidades estruturais, conseguem identificar, controlar e solucionar os problemas sociais que o Governo não conseguiria sozinho.

Temos assim, por decreto, o surgimento oficial de uma educação articulada ao trabalho no Brasil, baseada na regulação social, na preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo, nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. (LEITE, 2015, p. 89)

A visão neoliberal do sistema ensino-aprendizagem indica também uma visão mercadológica que coloca as partes envolvidas na educação como partes integrantes de uma empresa que visa obter resultados para além de si próprios. Essa visão indica um novo parâmetro de avaliação educacional, uma vez que atre-

la a eficácia da formação à funcionalidade acatada para o mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o Estado. Sendo assim, as aspirações individuais, no que tange o desenvolvimento interior, o que não necessariamente pressupõe uma utilidade para a civilização atual, são descartadas para a sobrevivência social.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso* (1970). 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade* (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica* (1978-1979). 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros* (1982-1983). 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Lelivros. Disponível em: <http://lelivros.love/book/baixar-livro-microfisica-do-poder-michel-foucault-em-pdf-epub-e-mobi-ou-ler-online/>. Acesso em: 09 de jul. 2020.

LEITE, Marcelo. *Ensino Integrado no Ifsuldeminas – do documento à implantação: um olhar pela janela da governamentalidade* (Tese). Tese de Doutorado para a Universidade São Francisco. Itatiba, 2015.

RODRIGUES, Daniel Santini. *As “dobras” e as “des(re)territorializações” no ensino de filosofia: a “escrita de si” e a singularidade dos sujeitos-professores* (Tese). Tese de Doutorado para a Universidade São Francisco. Itatiba, 2016.

CAPÍTULO 7

FORMAÇÃO DOCENTE INTERCULTURAL NOS CURSOS DE LETRAS: O que dizem os projetos pedagógicos?

Salvia de Medeiros **SOUZA**
UFRP – *salviansouza@gmail.com*

Renata Barbosa **VICENTE**
UFRP – *renatab.vicente@gmail.com*

RESUMO: Em termos didáticos, a noção de interculturalidade ao lado do Inglês como Língua Franca (ILF), tal como propõe a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (BRASIL, 2018), reforça a promoção do diálogo entre culturas na escola. Diante do que é posto pela BNCC, o curso de Letras também tem a necessidade de formar futuros docentes que sejam orientados a desenvolver a sua própria competência intercultural para contribuir com a formação de cidadãos interculturais em sala de aula. Por isso, nosso objetivo é investigar Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Letras de universidades brasileiras a fim de verificar de que maneira a formação inicial de professores de língua inglesa tem contribuído para o processo de construção dessa competência. Para este estudo, utilizamos como fundamentação teórica a concepção de ILF de Mauranen (2018) e Baker (2018; 2020); o conceito de interculturalidade de competência intercultural de Estermann (2010), entre outros. Para atingirmos o objetivo proposto, analisamos cinco projetos pedagógicos de cinco cursos de Letras presenciais

(PPCs), de habilitação dupla em português e inglês, de universidades públicas federais, sendo uma de cada região do Brasil. Constatamos que três dos 5 PPCs analisados ainda trazem disciplinas organizadas com uma visão colonialista sobre a cultura; com poucas ou nenhuma menção à interculturalidade nas ementas, na composição e distribuição do conteúdo elencado. Além disso, ao mencionarem o termo “anglófonas”, remetem ao colonialismo de nações através da língua inglesa e não ao conceito de interculturalidade que está atrelado à língua franca contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: formação docente; interculturalidade; curso de letras; inglês como língua franca.

INTRODUÇÃO

A noção de interculturalidade ao lado da adoção do Inglês como Língua Franca (ILF), tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), reforça a promoção do diálogo entre culturas na escola, enquanto documento de referência nacional que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a construção e organização de currículos e propostas pedagógicas para todas as etapas da Educação Básica.

O referido documento se apoia no fundamento de que é preciso assegurar que os discentes, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvam competências, isto é, mobilizem, ao longo de seu processo de aprendizagem:

[...] conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

Diante do que é posto pela BNCC, destacamos que tanto o ILF como a interculturalidade mobilizada pelo idioma não são elementos limitados ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica. No curso de Letras também é necessário que os futuros professores sejam orientados a desenvolver a sua própria competência intercultural para contribuir com a formação de cidadãos interculturais em sala de aula.

Para isso, verificaremos os elementos que compõem projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de cursos de Letras Português e Inglês de diferentes universidades federais em relação à cultura, à interculturalidade e ao ILF. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a interculturalidade tem sido apresentada em projetos pedagógicos de cursos de Letras.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA

O conceito de ILF adotado pela BNCC (BRASIL, 2018), por definição, foge ao nacionalismo e se refere à perspectiva de que o idioma envolve falantes de diferentes línguas maternas e não está preso às interações de falan-

tes nativos. Segundo Mauranen (2018), o ILF é uma língua não-local que funciona como meio de comunicação entre pessoas ao redor do mundo. Além disso, Friedrich e Matsuda (2010) esclarecem ainda que o ILF deve ser concebido como uma função da língua inglesa e não uma variedade linguística.

Na visão de Baker (2018; 2020), com a qual concordamos, o inglês é uma língua franca intrinsecamente intercultural e não pode ser restrita a uma visão estática da comunicação tampouco da cultura.

Diante das considerações acima, o inglês como idioma híbrido é difundido cada vez mais na fase atual da “globalização”. Nessa fase, de acordo com Kumaravadivelu (2006), há importantes implicações em termos espaciais em que o tempo de deslocamento (quando há) e as fronteiras diminuem, assim, a globalização vem proporcionando diferentes formas de promover o contato intercultural entre falantes de diferentes línguas maternas por meio do ILF e por intermédio de formas mais rápidas de deslocamento e comunicação.

INTERCULTURALIDADE

Aprender uma língua implica, necessariamente, ser competente nos aspectos linguísticos, comunicativos e interculturais, adquirindo habilidades de escrita, leitura, oralidade, audição e cultura. Para tanto, a sala de aula:

[...] deve ser um lugar que proporcione ao aluno o conhecimento sobre o sistema da língua que está aprendendo (sua estrutura, seu vocabulário, suas regras e normas) e, também, sobre a cultura dessa língua. Assim, o professor de línguas estrangeiras deve levar em consideração vários aspectos em sala de aula, tanto os linguísticos quanto os culturais. (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64)

Nesse sentido, atentemo-nos à relevância dos aspectos culturais, principalmente em relação ao desenvolvimento da competência intercultural que está vinculada ao conceito de interculturalidade enquanto uma descrição das:

[...] relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, para enriquecer uma à outra e contribuir para uma maior realização humana. (ESTERMANN, 2010, p. 33, *Tradução nossa*)

Dentro do ensino de línguas adicionais, Motta-Roth (2004) explica que o desenvolvimento da competência intercultural em estudantes e professores proporciona cruzamentos de fronteiras entre culturas distintas, causa reflexões sobre diferentes contextos e práticas sociais, possibilitando a interação em diferentes textos e contextos em grupos sociais distintos, de diversas formas. Assim, é possível desenvolver um equilíbrio de não “[...] resistir ao diferente ou aderir ao

estrangeiro sem qualquer criticidade.” (MOTTA-ROTH, 2004, p. 295), reconhecendo diferenças e dialogando em eventuais situações de conflito. Um outro aspecto que deve ser trabalhado é a quebra de estereótipos discriminatórios no contexto do ensino de línguas adicionais, alertando para que a verbalização ou fortalecimento de estereótipos não prevaleça.

METODOLOGIA

O corpus desta pesquisa é composto por cinco projetos pedagógicos (PPCs), publicados de 2012 a 2018, de cinco cursos de Letras presenciais de habilitação dupla em português e inglês, de 5 universidades públicas federais, sendo uma de cada região do Brasil: PPC1, da região Nordeste: Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, Garanhuns, 2012); PPC2, da região Sul: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, Pelotas, 2013); PPC3, da região Centro-oeste: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Campo Grande, 2016); PPC4, da região Norte: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA, Santarém, 2014) e PPC5, da região Sudeste: Universidade Federal de Lavras (UFLA, Lavras, 2018).

A escolha desses se deu a partir de uma pesquisa das universidades federais que ofertam o curso de licenciatura dupla com os idiomas mencionados e também disponibilizam o arquivo completo do documento para consulta *on-line* e *download*.

As universidades UFRPE, UFMS, UFPel e UFPA, nos cursos selecionados, tiveram conceito 4 na última avaliação do MEC (INEP/MEC, 2020) que atribui o CPC (Conceito Preliminar de Curso^{vi}). A UFPA é a única universidade pública federal da região Norte que oferta o curso de Letras – Português e Inglês, tendo o conceito 3 na última avaliação. Optamos por não selecionar as universidades com conceito 5, pois são somente 3 e não teríamos uma de cada região do país, já que duas são na região Sul (Universidade Federal do Paraná – UFPR e Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA) e uma da região Nordeste (Universidade Federal do Ceará – UFC).

Como elementos de análise, verificamos se as descrições dos cursos, a composição das disciplinas nos PPCs, as ementas, a presença de “cultura”, “interculturalidade” e “competência intercultural” nos conteúdos propostos e a concepção de língua inglesa adotada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de partirmos para os resultados, ressaltamos que as instituições, que ofertam os cursos mencionados nesta pesquisa, têm autonomia para incorporar a interculturalidade e o ILF na grade de disciplinas dos cursos de Letras, diante das necessidades de seus respectivos contextos regionais e locais. A seguir, detalhamos, brevemente, os contextos de cada uma.

A UFPel (PPC2) está localizada em uma zona fronteiriça na região sul e atende à demanda de ofertar

cursos de licenciatura em espanhol, francês, inglês e alemão. A UFLA (PPC5), na região sudeste, tem investido na flexibilização da estrutura curricular visando a um novo perfil de egresso: autônomo e apto a atividades interdisciplinares em sua atuação profissional. A UFMS (PPC4, centro-oeste), a UFOPA (PPC3, norte) e a UFRPE (PPC1, nordeste) destacam a implementação dos cursos em habilitação dupla em português e inglês, visando suprir a necessidade de formar profissionais para atuar no contexto do sul-mato-grossense, na região oeste do Pará e nas escolas de Garanhuns e região, respectivamente.

O PPC1, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) dialoga diretamente com o Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001), do Ministério da Educação, citando, em sua justificativa, a necessidade de domínio das duas línguas integradas pelo curso, a necessidade de reflexão crítica sobre a linguagem em diversos aspectos (dentre eles os culturais e educacionais) e a percepção de contextos interculturais. No entanto, é somente em um momento que o PPC1 faz referência à interculturalidade, ao parafrasear o discurso do Parecer de 2001.

Ainda no mesmo documento, não há uma referência ao inglês como língua franca em nenhuma das disciplinas elencadas no eixo voltado para a língua inglesa: Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa (BRASIL, 2012, p. 7). Ponderamos que, em 20123, não havia sido adotado o termo “língua franca” em relação à lín-

gua inglesa no Brasil, o termo utilizado era “língua estrangeira” para quaisquer línguas não-oficiais ensinadas em escolas, universidades ou cursos de idioma.

No referido PPC, há uma disciplina de “Didática e avaliação da aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 56), mas ela contempla aspectos gerais e volta-se para o ensino da Língua Portuguesa. O eixo destinado à língua inglesa contempla as literaturas britânica e americana, mas não abarca outras literaturas escritas no idioma em outros países.

Diante disso, podemos ver indícios de que prevalece uma visão colonialista da língua inglesa como propriedade cultural do “Mundo Anglo-Saxônico”, como explica Alves (1988), ou seja, atenta-se a transmitir e reproduzir elementos culturais de nações denominadas anglófonas. Além disso, a falta de uma disciplina de didática voltada para o ensino de língua inglesa distancia o estudo do idioma da prática docente em sala de aula e, conseqüentemente, não viabiliza perspectivas didático-metodológicas que poderiam ser relevantes tanto para a atuação futura dos graduandos como para sua experiência durante o período de estágio supervisionado.

O PPC¹ não abarca uma disciplina de Linguística Aplicada (LA). Ao nosso ver, essa é uma ausência significativa, já que seria um componente que possibilitaria mobilizar reflexões em torno de métodos de ensino em uma perspectiva interdisciplinar do ensino das línguas ofertadas pelo curso, contemplando,

por exemplo, reflexões sobre a interculturalidade no ensino de língua inglesa pelos futuros professores, além de outras perspectivas abarcadas pelo campo da Linguística Aplicada.

O PPC2, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mesmo adotando o termo língua estrangeira para a língua inglesa, como o PPC1, cita a língua inglesa como “língua internacional ou língua franca” como forma de justificar a adoção da língua inglesa como a língua adicional mais ofertada nas escolas na época, mas não promove ou menciona essa terminologia dentro da grade de disciplinas.

Dentro da justificativa, o documento reforça a ideia de que o idioma é ofertado para ampliar horizontes de trabalho e viagens, ainda não explorando o potencial da língua na internet. No “Eixo da Literatura em Língua Estrangeira/Língua Inglesa – LITTLE”, os conteúdos e atividades práticas “[...] visam à aquisição de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades pertinentes às áreas da Cultura, Civilização e Literaturas de Língua Estrangeira.” (BRASIL, 2013, p. 37-38). Uma disciplina que compõe o referido eixo é “Cultura e Civilização Anglo-americana” (BRASIL, 2013, p. 74), cujo nome e ementa mencionam países hegemônicos de língua inglesa sem suscitar a promoção de uma reflexão crítica sobre a expansão do inglês. Mais indícios da perspectiva colonialista no ensino de língua inglesa, que também esteve presente no PPC1.

Ao adotarmos o ILF nesta pesquisa e vermos sua adoção pela BNCC, precisamos deixar uma crítica ao PPC2 que, mesmo trazendo a interculturalidade, ainda não estabelece um diálogo sobre a diversidade de culturas envolvida nos contextos de uso da língua inglesa na contemporaneidade como forma de reforçar o caráter intercultural da língua ao longo do processo de formação de professores.

Do PPC3, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), ressaltamos a ênfase dada a aspectos culturais locais e de criticidade em relação a questões teóricas voltadas para o trabalho docente, assim como a necessidade de aprimorar técnicas e estratégias didáticas por meio de pesquisas. Um diferencial desse projeto pedagógico e da formação docente, de forma geral, é a interdisciplinaridade promovida pela instituição para atender às demandas locais.

Nos componentes curriculares, a disciplina “Culturas Anglófonas” traz a interculturalidade em uma perspectiva crítica para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, como podemos ver na ementa. Por um lado, ainda não é possível perceber a adoção da perspectiva do ILF como idioma desterritorializado; a ideia de nação ainda é reafirmada e colocada em pauta por esse documento. Por outro, o documento destaca a função assumida pela língua inglesa na fase atual da globalização.

Além disso, o documento justifica a adoção da língua inglesa na instituição por entender a necessida-

de de jovens brasileiros de todas as regiões do país desenvolverem a competência linguística nesse idioma para realizar intercâmbios internacionais em universidades de países anglófonos. Esse último elemento nos direciona mais uma vez à noção de que, apesar da compreensão da língua franca contemporânea, ainda prevalece a visão colonialista de que a língua inglesa é propriedade de nações anglófonas e o termo que permanece é ainda de “língua estrangeira”.

Do PPC4, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), considerando as disciplinas voltadas ao ensino de língua inglesa, destacamos quatro que elencam importantes contribuições em termos didáticos para o ensino do idioma, a primeira é “A Sala de Aula de Língua Inglesa: Materiais Didáticos e Planejamento”. É relevante enfatizar que essa disciplina traz uma ementa que propõe reflexão crítico-analítica em relação aos materiais didáticos, traz a diversidade étnica e de questões de gênero para discussão, além de propor um debate sobre gêneros textuais e digitais na escola.

A segunda destacada é “Ensino de Língua Inglesa: Abordagens e Métodos”, cuja ementa cita o termo “língua adicional” e já demonstra que houve uma reflexão anterior em torno do termo “língua estrangeira”. Ao propor “estudo e aplicação”, há um importante direcionamento para a prática em sala de aula e, conseqüentemente, para um diálogo entre teoria e prática. Esse movimento é reforçado pela necessidade de avaliação crítica de teorias e métodos/abordagens de ensino de língua, especialmente ao considerar o papel do

professor de língua inglesa como língua franca contemporânea e suas implicações culturais.

A terceira disciplina destacada é “Ensino de Língua Inglesa: Avaliação, Políticas Nacionais e Currículo”. Dos três PPCs que analisamos até o momento, ainda não tínhamos visto a abertura para reflexão e discussão de documentos oficiais para a educação nacional. Esse é um importante diferencial dessa disciplina e do PPC4 por abrirem espaço para que graduandos possam verificar de que forma o que é visto na universidade, em relação à teoria e à prática em sala de aula, tem sido efetivamente incorporado em currículos municipais, estaduais e em documentos de alcance nacional.

A quarta é “Perspectivas Contemporâneas no Ensino de Língua Inglesa”, trata de LA e contemporaneidade e pode ser um suporte para importantes discussões sobre o ILF e sua ligação estreita com a interculturalidade. Todas as quatro disciplinas citadas podem fomentar discussões sobre a interculturalidade e o ILF, especialmente considerando a atuação dos futuros professores.

É importante destacar que o PPC4 promove uma inclusão de discussões contemporâneas para a formação de professores que ainda não tinham sido incorporadas aos PPCs analisados anteriormente (CAVALCANTI, 2013); não deixando de contemplar disciplinas teóricas que abordam elementos formais das línguas e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para a

Linguística Aplicada, com um olhar para a interdisciplinaridade da língua inglesa.

Do PPC5, destacamos a presença da interculturalidade voltada ao perfil do egresso e na disciplina “Cultura Indígena e Afrobrasileira”. Além disso, o documento traz o ILF, em diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018) como um dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina “Culturas Anglófonas e Globalização”. No entanto, parece-nos incoerente utilizar o termo “culturas anglófonas” ao lado do ILF, afinal, o termo “anglófonas” remete ao colonialismo de nações através da língua inglesa, ao contrário do que propõe o conceito de interculturalidade que está atrelado à língua franca contemporânea.

De outro ponto de vista, refletir sobre as chamadas “culturas anglófonas” é uma forma de pensar criticamente sobre a expansão da língua inglesa e seu diálogo com outros povos. Além disso, por trazer o ILF, verificamos que a disciplina abre um espaço para reflexões críticas em torno da língua inglesa e sua função como meio de comunicação intercultural na atualidade, de acordo com as considerações de Baker (2018; 2020).

Destacamos do PPC5 duas disciplinas de “Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas”. Apesar de ainda não trazer aspectos discutidos pela BNCC (BRASIL, 2018), nessas duas disciplinas, as propostas das ementas podem mobilizar reflexões sobre como os métodos podem trazer um olhar reflexivo e crítico, levando em conta que os profes-

res em formação precisam construir um repertório de métodos que possam se adaptar a diferentes contextos (CAVALCANTI, 2013), especialmente considerando a importância do diálogo sobre a teoria e prática para o desenvolvimento da abordagem intercultural em sala de aula, bem como reflexões teórico-práticas sobre o ensino e aprendizagem de ILF.

Diante dos elementos destacados, verificamos que o PPC1 não traz disciplinas que discutem aspectos interculturais e não integra uma disciplina de LA ao currículo. O PPC2 traz uma disciplina de LA: mas destaca prioritariamente aspectos de culturas de países cuja língua inglesa é a língua oficial ou a mais falada. O PPC3 também faz destaque a culturas de países cuja língua inglesa é a língua oficial ou a mais falada. O PPC4 traz quatro disciplinas que podem fomentar discussões em torno da interculturalidade em relação ao ILF. O PPC5, único que elenca o ILF na grade de conteúdos de uma disciplina, traz duas disciplinas que podem contemplar reflexões em torno de aspectos interculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que os PPCs 1, 2 e 5 ainda trazem disciplinas organizadas com uma visão colonialista sobre a cultura; com poucas ou nenhuma menção à interculturalidade nas ementas, na composição e distribuição do conteúdo elencado. Além disso, a utilização do termo “anglófonas” remete ao colonialismo de nações através da língua inglesa, ao contrário do que propõe o conceito de

interculturalidade que está atrelado à língua franca contemporânea.

Dos cinco PPCs analisados, o PPC4 tem a maior quantidade de disciplinas que podem fomentar discussões em torno da interculturalidade em relação ao ILF e somente o PPC5 elenca o ILF na grade de conteúdo em uma das disciplinas. Diante disso, o PPC4 parece ter uma proposta de formação de docentes interculturais bem estruturada, embora não tenhamos a garantia de que na prática durante a graduação isso, de fato, alcance os discentes egressos.

Constatamos que os PPCs 1, 2 e 5 trazem disciplinas organizadas com uma visão colonialista da cultura; com poucas ou nenhuma menção à interculturalidade nas ementas, na composição e distribuição do conteúdo elencado. Além disso, a utilização do termo “anglófonas” remete ao colonialismo de nações através da língua inglesa, ao contrário do que propõe o conceito de interculturalidade que está atrelado à língua franca contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, Falivene Alves. *A invasão cultural norte-americana*. São Paulo: Moderna, 1988.

ARAÚJO, Marco André Franco de.; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. *REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura*. Inhumas, Goiás, v. 7, n.1, jun., 2015, p. 63-76.

BAKER, Will. English as a lingua franca and intercultural communication. *In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Mar-*

tin (eds.). *The routledge handbook of English as a Lingua Franca*. London; New York: Routledge, 2018, p. 25-36.

BAKER, Will. Exploring Intercultural and Transcultural Communication in ELT. *The center of ELF Journal*, n. 6, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://tamagawa.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1157&item_no=1&page_id=13&block_id=21>.

Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução No 236/2012, de 23 de outubro de 2012*. Garanhuns: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2012 (85p.). Disponível em: <<http://200.17.137.39/uag/attachments/article/60/PPC%20-%20Letras%202012.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2013 (127p.). Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ingles/files/2015/11/PPC-L-INGLES-2013.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português/Inglês*. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2014 (67p.). Disponível em: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPC_Letras_Portugues_e_Ingles_atualizado_em_01_agosto_2014_atual.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução Nº 49, de 29 de setembro de 2016*. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016 (45 p.). Disponível em: <<https://faalc.ufms.br/files/2018/03/Projeto-pedagógico-Letras-Inglês.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas (modalidade presencial)*. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2018 (183 p.). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1nl-VxVUo-Vo3tdPDkAqLvioBMvWfU7dJo/view>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (Org). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

ESTERMANN, Josef. *Interculturalidad: vivir la diversidad*. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, 2010.

FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. *When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca*. International Multilingual Research Journal, v. 4, n. 1, 2010, p. 20-30.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resultados*. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/igc_cpc/2018/resultado_cpc_2017.xlsx>. Acesso em: 20 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Conceito Preliminar de Curso (CPC)*. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/conceito-preliminar-de-curso-cpc->>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

MAURANEN, Anna. Conceptualising ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (eds.). *The routledge handbook of English as a Lingua Franca*. London; New York: Routledge, 2018, p. 7-24.

MOTTA-ROTH, Désirée. *Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira*. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2004, p. 286-303. Disponível em: <coralx.ufsm.br/desireemroth/algumas_publicacoes/competencias.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

CAPÍTULO 8

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA FAVORECIMENTO DA CONSCIÊNCIA SINTÁTICA DOS ALUNOS EM TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

Ana Paula Teixeira de Amorin **RODRIGUES**
UFMS – *apaulatamorin@gmail.com*

Solange de Carvalho **FORTILLI**
UFMS – *solange.fortilli@ufms.br*

RESUMO: O trabalho com a análise linguística em sala de aula é um tema reiteradamente tratado em estudos científicos e documentos norteadores do ensino no Brasil. Efetivar melhorias em um contexto que comporta tradições arraigadas, como o das questões que envolvem a língua materna, requer esforços de diversos entes envolvidos na educação. Assim, perguntas sobre como operacionalizar uma transposição didática produtiva, que contemple pressupostos teóricos sólidos e, ao mesmo tempo, proporcionais às necessidades do ensino e da sociedade, motivam o presente trabalho. Seu objetivo central é analisar textos argumentativos produzidos por estudantes do ensino fundamental em transição para o ensino médio. Mais especificamente, a pesquisa observa mecanismos sintáticos empregados em redações dissertativo-argumentativas (aos moldes do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem), investigando em que medida eles favorecem a natureza argumentativa do texto, ou se-

ja, de que forma os estudantes demonstram ter uma “consciência sintática” (VIEIRA; FARACO, 2020) capaz de sustentar suas ideias. É parte, também, da pesquisa, a proposição e a efetivação de atividades em sala de aula para o aprimoramento dessa consciência. A modalidade organizativa do conteúdo de ensino adotada é a Sequência Didática – SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), voltada para os seguintes aspectos: os tipos de argumento, os constituintes da oração e os articuladores (conectores) textuais, sendo os últimos o foco principal deste artigo. O mapeamento e o incremento dos conectores aplicados pelos alunos na tentativa de persuadir e convencer o leitor, vislumbrados via quantidade e diversidade, mostram evolução do alunado quanto à consistência argumentativa esperada no gênero em questão.

PALAVRAS-CHAVE: artigo de opinião; estruturas sintáticas; articuladores textuais; ensino.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho assenta-se na percepção, adquirida com a prática em sala de aula, das dificuldades do alunado no aprendizado de mecanismos linguísticos que favorecem o desenvolvimento de textos argumentativos. Parte-se, em específico, de observações relativas ao manejo de expedientes linguísticos, que, nas palavras de Vieira e Faraco (2020), são essenciais para a escrita formal.

Aprendemos naturalmente a estrutura da fala desde crianças, em interação natural. Porém,

o domínio da *estrutura da escrita*, sobretudo formal, costuma requerer práticas deliberadas de aprendizagem. (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 33, *grifo nosso*)

Os autores afirmam, ainda, que a escola, diante das críticas acerca da insuficiência do modelo gramatical que foi, por décadas, ofertado aos alunos, deixou de apostar no exercício da análise sintática. E acrescentam:

Resultaram daí, para sucessivas gerações, várias dificuldades de escrita facilmente evitáveis com uma consciência sintática razoavelmente desenvolvida. Há, no período, aspectos estruturais e semânticos que precisam ser dominados por quem escreve por serem partes constitutivas da construção do todo do texto. Assim, uma pedagogia da escrita deve centrar sua atenção tanto nos níveis macro da construção do texto (o discursivo e a estrutura textual em si) quanto no nível micro (a estrutura sintática dos períodos) (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 38)

Algumas dificuldades do alunado já foram demonstradas por algumas avaliações oficiais. No estado de São Paulo (SP), por exemplo, alguns índices evidenciam problemas na recepção e produção de textos por parte dos alunos da rede pública. Em 2019, por exemplo, 54,5% dos estudantes paulistas de 9º ano enquadravam-se no nível básico de proficiência em língua

portuguesa, isto é, “[...] demonstraram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades” (SÃO PAULO, 2019, s/p). O nível básico está abaixo do adequado, que é o desejável. Esse complexo cenário tem ensejado diferentes pesquisas sobre formas de aperfeiçoar a análise linguística^{vii} na escola.

Em pesquisa voltada, especificamente, para os sentidos que as orações subordinadas substantivas conferem a textos argumentativos, Criscuolo (2011) parte de uma orientação funcionalista/cognitivista e apresenta uma descrição direcionada a dar aos professores ferramentas para melhorar o nível de leitura e produção de textos (em quaisquer modalidades comunicativas). A descrição contemplou as orações subordinadas substantivas que servem de argumentos de verbos dicendi, verbos de atividade mental e da construção predicativa “ser + adjetivo”, mostrando, predominantemente, como os constituintes introduzidos por esses verbos integram jogos de vozes e dinâmicas de comprometimento e descomprometimento do falante com seu discurso. Por defender um trabalho escolar que vislumbre a língua em uso, a autora sustenta que:

Limitar-se ao nível sintático na observação do funcionamento linguístico é restringir as possibilidades de exploração da língua, tanto em termos de pesquisa quanto de ensino, por desconsiderar fatores pragmáticos presentes na sintaxe do enunciado e recuperados somente a partir de uma visão mais ampla do processo comunicativo. Todo enunciado, proferido em

uma determinada situação de comunicação, assume uma funcionalidade a serviço do Falante que o faz, muitas vezes até inconscientemente, optar por uma construção e não outra. (CRISCUOLO, 2011, p. 78)

Em consonância com as ideias expostas e com o objetivo de proporcionar um ensino de língua mais consciente, foram aplicadas, em sala de aula e escola pública, uma SD direcionada à produção de textos dissertativo-argumentativos aos moldes do ENEM, com um olhar cuidadoso para estruturas sintáticas acionadas no decorrer do processo de aquisição e domínio de tal gênero. Mais do que examinar tais estruturas, a pesquisa tem também o propósito de incrementar os saberes dos alunos por meio de atividades objetivadas e sequenciadas. A pesquisa, em andamento, foi realizada em três momentos distintos com um grupo de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental (2º semestre de 2021) e em mais dois momentos com o mesmo grupo de alunos no ano subsequente (1º e 2º semestre de 2022), quando, naturalmente, os alunos já estavam no 1º ano do Ensino Médio. A terceira “fase” da SD está em finalização.

A hipótese central é que, ao longo da escolarização e por meio de atividades bem selecionadas, os mecanismos enfocados (tipos de argumento, organização dos constituintes oracionais e articuladores (ou conectores)^{viii} textuais) podem ser aperfeiçoados, favore-

cendo a habilidade de argumentar dos alunos. Para Marchon (2017):

Além de selecionar argumentos que sejam eficientes para a sustentação de suas teses, torna-se indispensável que o enunciador considere aspectos linguísticos para a construção de seu projeto de argumentação. Em outras palavras, não basta que os argumentos sejam convincentes, mas que sua disposição no texto, bem como a configuração linguística das estruturas sintáticas que os expressam sejam bem articuladas e eficientes. (MARCHON, 2017, p. 47)

Para a exposição que se faz no presente escrito, foi selecionado apenas um objeto de conhecimento abordado na SD, o emprego de articuladores textuais.

Para ultrapassar a dicotomização tradicional acerca dos mecanismos de articulação de orações, aspecto muito ligado à sintaxe do texto argumentativo, partiremos das postulações de Hopper e Traugott (1993) sobre uma classificação das cláusulas que priorize tanto a semântica quanto a sintaxe, proposta que visa a estudar essas estruturas em um continuum, apresentando uma trajetória unidirecional, no sentido da menor para maior integração. Para os autores, há um terceiro procedimento além da subordinação e da coordenação (parataxe) – a hipotaxe, sendo que essa divisão tripartite sinaliza que há outras relações sintático-semânticas entre as orações no texto, que ultrapassam o que se discute na gramática tradicional.

Retomando Marchon (2017), vemos que, quanto maior a necessidade de comprovação de um argumento, mais numerosas são as estratégias linguísticas para explicitar as relações hipotáticas entre as partes do texto. Para além disso, as configurações das cláusulas hipotáticas, refletidas na organização do discurso, constituem importantes estratégias que atuam na construção da trama argumentativa do escrito.

Com o olhar voltado a três momentos distintos da escolarização, pretende-se mostrar se o aluno consegue compor períodos cada vez mais assertivos e com poder de convencimento do leitor, baseado no emprego adequado dos articuladores. Consideramos que o fato de o texto ser dissertativo-argumentativo e ligado ao que se pede no ENEM deixará mais claro à turma em foco o que se espera quanto a sua escrita, o que nos leva, também, a deduzir que os escritores terão uma preocupação com as escolhas linguísticas, pois serão determinantes no projeto de texto.

A estrutura do presente texto está assim organizada: na seção seguinte, tratamos das escolhas teórico-metodológicas. Na sequência, apresentamos as análises de textos de estudantes. Por fim, tecemos as considerações finais.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

De maneira geral, a pesquisa se assenta em uma visão funcionalista da língua e do ensino. Isso sig-

nifica considerar, primordialmente, os usos da língua, para uma reflexão que articule saberes acerca de língua, diferentes linguagens, gêneros dimensões textuais e a relação gramática-discurso. Nas palavras de Duarte e Casseb-Galvão (2018):

Para o funcionalismo, o ensino de língua via gênero discursivos-textuais (atos discursivos por excelência) é muito produtivo porque favorece o estudo de textos autênticos que representam a língua em uso, em situações reais, pois esses textos são o resultado das necessidades e das atividades socioculturais (...) (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2018, p. 29)

A ideia é encarar a análise gramatical como forma de revelar, pelo estudo das sequências linguísticas, os significados veiculados em uma interação, daí a natureza funcional de nossa abordagem. Embora não haja uma única teoria funcional como espinha dorsal da pesquisa, a assunção de que determinações discursivas impactam a gramática, em um movimento de incorporar a pragmática na sintaxe, é o que enquadra o trabalho no âmbito funcionalista da pesquisa linguística.

Para Duarte e Casseb-Galvão (2018),

[...] argumentar é inerente à condição humana, prática de linguagem indispensável à vida, necessária para solucionar ou contornar con-

flitos e controvérsias. (DUARTE; CASSEB-GALVÃO, 2018, p. 40)

Em estudo sobre o gênero artigo de opinião, as autoras arrolam seus fatores constitutivos, dentre os quais destacamos:

1) a organização do discurso é predominantemente em 3ª pessoa;

2) existe prevalência de tempos verbais do presente do indicativo ou do subjuntivo na apresentação das questões, argumentos e contra-argumentos;

3) observa-se uso frequente do pretérito na abordagem de dados;

4) pode haver recurso a citações, para conferir credibilidade ao que se diz;

5) há uso de operadores argumentativos em função articuladora coesiva.

Apesar de o gênero ser diferente, os fatores acima, de natureza discursiva e gramatical, podem ser também verificados na redação dissertativo-argumentativa.

O mesmo olhar para o uso real da língua é visto em Vieira e Faraco (2020), quando legitimam as diversas formas de falar português e as possibilidades disponíveis ao uso adequado do português escrito. Com foco em questões sintáticas, é dos autores a noção de que:

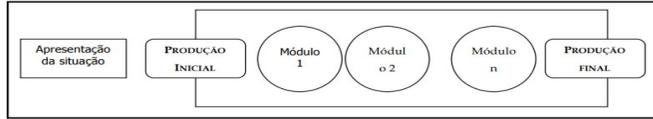
Aprendemos, com nossas práticas docentes, que destringer a sintaxe dos períodos simples e complexos é necessário para aguçar nossas capacidades de leitura e escrita. A sintaxe por si só não é, claro, suficiente para isso. Ela deve estar combinada com a compreensão dos fundamentos do ato de escrever e com o domínio dos processos de construção dos textos. (VIEIRA; FARACO, 2020, p. 13)

As asserções acima justificam nosso interesse em observar usos da língua escrita a partir de uma situação real ao alunado, que é a necessidade de expor uma opinião em uma situação de exame, como é o caso do Enem. Para isso, foram executados na SD módulos direcionados a diversas frentes, como o embasamento sobre os temas selecionados para as produções, as discussões sobre o contexto de produção e os virtuais receptores do texto e outras questões, ainda que neste artigo se focalizem os conectores textuais.

A elaboração da Sequência Didática baseou-se em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para eles, “[...] sequência didática é um conjunto de atividades escolares, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Os autores apresentam uma estrutura base para a SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004):

Figura 1

A estrutura de base de uma seqüência didática pode ser representada pelo seguinte esquema:



Esquema da seqüência didática

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004.

Na proposta, apresentou-se uma situação detalhada para que o aluno contextualizasse seu texto de acordo com o gênero a ser trabalhado, pedindo que o aluno escrevesse uma primeira produção textual. Como base na produção inicial, organizaram-se os módulos que foram compostos por atividades variadas, contemplando os objetivos a serem alcançados. Finalizados módulos, o aluno escreverá uma produção final, que será analisada e comparada à primeira produção. No momento da escrita deste texto, a SD não havia sido finalizada, por isso observaremos alguns resultados parciais que apareceram durante as atividades dos módulos.

Conforme dito, apenas um dos aspectos abordados na SD será exposto aqui: o emprego de articuladores textuais. São observados três critérios básicos de análise: a quantidade, a diversidade de relações semânticas estabelecidas pelos conectores e sua adequação à seqüência textual em que figuram.

ANÁLISE DE ALGUNS TEXTOS DA TURMA-ALVO

Texto 1 – aluno A

A tecnologia avança em escolas
Com o uso de celulares em salas de aula,
é um assunto bem folgado, sera que seria um pro-
blema para nossa educação brasileira?
Talvez não seja um problema, seria até que
bem os alunos tem um certo que, novas plataformas
para pesquisa, trabalho e etc...
O uso de celulares em salas de aula não
acontece com tanta frequência, os alunos normalmen-
te, estão acostumados a não pegarem seus dispo-
sitivos em aula.
Pontos positivos e negativos em usar celu-
lar em sala de aula, qual seriam eles?
Alguns pontos positivos seriam que as au-
las se tornariam mais participativas, legais e ani-
madas, talvez chamaria até mais a atenção dos alu-
nos. Os negativos seriam que as aulas poderiam per-
der sua verdadeira essência e o real valor das aulas
sem celulares.
Uma solução para resolver esse "proble-
ma", seria usar os vizos celulares para pesqui-
sas em grupos, tornando a aula com uma produtivi-
dade e interesse maior.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se observar a construção de um texto com parágrafos curtos que seguem uma sequência lógica, no entanto, sem uso de conectores que ajudem na

compreensão do texto pelo leitor. Além disso, a estrutura se distancia do gênero textual pedido, visto que seu projeto de texto, em alguns pontos, constrói-se com o que seriam perguntas e respostas.

Texto 2 – aluno A

09	quando usas os outros, é que não é muito
10	bonito.
11	As redes também tem seu lado bom,
12	e quando se aproxima de pensar, faz de até
13	criarmos amizades legais online. E tem de
14	ojo também trouxe pensões dependentes a
15	ela, que não conseguem viver uma vida no
16	qual fora da internet, que vivem em uma
17	mera ilusão nas redes.
18	Precisamos nos preocupar em resolver
19	esse problema, uma maneira de resolver se
20	ria ficarmos menos tempo em redes e ma
21	is tempo com amigos e os únicos que podem
22	mudar isso não são mesmo, assim teria
23	mos benefícios com uma vida mais saud
24	ável e autoritária, melhor para todos mu
25	do. O problema assim numéria aos poucos
26	e a vida nas redes não seria mais uma
27	ilusão, mereceriamos nas redes com val
28	doria e consciência.
29	

Fonte: Dados da pesquisa.

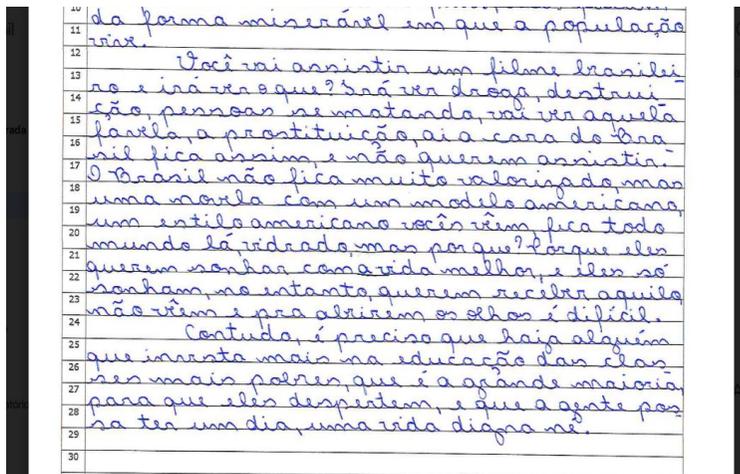
No segundo texto do mesmo aluno, pode-se observar a construção de períodos adequados ao gênero, com predomínio de justaposições e estruturas coordenadas, ligadas pela conjunção e. Isso pode ter levado ao uso reduzido de outros conectores, que contribuiriam para uma melhor compreensão do que se diz.

A conjunção “assim” foi empregada por duas vezes, com sentido de concluir ideias. Ainda que não se observe uma variedade de conectores, outro aspecto sintático-discursivo do texto do aluno foi ressaltado:

houve a construção de períodos mais longos, mais próximo ao modelo prototípico do gênero.

Texto 3 – aluno A

Já, em sua terceira produção, o estudante demonstra o uso, mesmo que incipiente, de mais alguns conectores, como se vê a seguir.



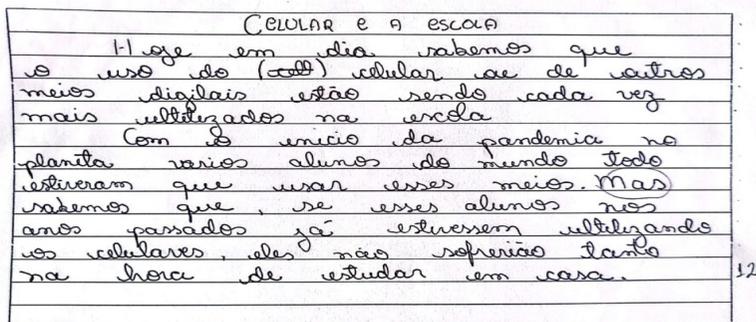
Fonte: Dados da pesquisa.

O aluno empregou duas ocorrências da conjunção *mas*, com sentido adequado ao contexto. Dois outros conectivos com valor adversativo foram empregados, no entanto e *contudo*. Ao primeiro foi atribuído valor semântico adequado, ao contrário do segundo. A *contudo* foi destinado um valor que parece de conclusão, matiz semântico que não se presentifica no juntivo em questão. Observa-se, também, a predominância de um encadea-

mento sintático não condizente ao gênero e à argumentação, com muitas estruturas justapostas ou até mesmo “soltas”. Essa terceira produção foi realizada em um módulo alocado, aproximadamente, no meio da SD, o que indica a necessidade de se continuar investindo nas discussões e ações relacionadas ao aprimoramento da consciência sintática nessa turma.

Observamos, agora, três outras produções, de outro aluno da mesma turma.

Texto 1 – aluno B



Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira versão deste outro aluno, pode-se observar que ele constrói um texto enxuto, com períodos curtos, que não oportunizam o uso de muitos conectores. Vê-se que o estudante apresenta um argumento de contrajunção, fazendo uso do “mas” para trazer este sentido ao texto.

Texto 2 – aluno B

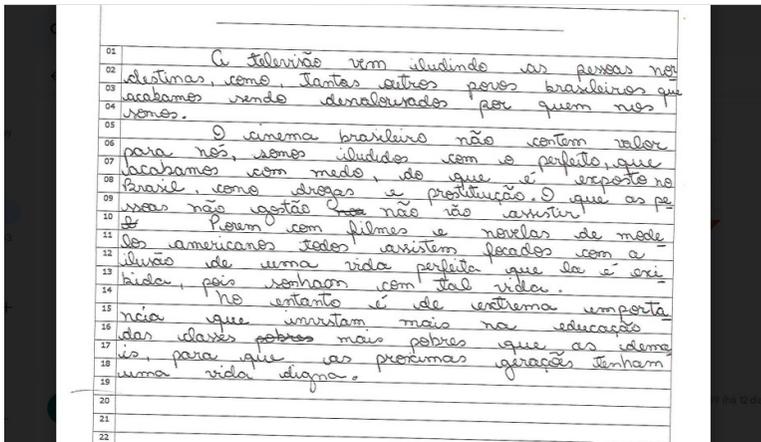
01	Com passar dos anos estamos cada
02	dia mais ligados a modernidade desen
03	volvendo das redes sociais, nesse quesito
04	cada vez mais conectados nos lugares
05	eletrônicos e não a laços pessoais e isso
06	é extremamente preocupante quando falamos
07	de saúde.
08	Por exemplo gente sabe que a nível
09	de saúde os dados neuropsicológicos que uma
10	modernidade traz, se não sabemos
11	lidos em publicações postadas ou até mesmo
12	se atualizam essas mensagens e não
13	respondem, isso em nós um trabalho de
14	(psicólogo) trabalhado através de pesquisas
15	é realizado por um limite
16	de laços das pessoas, enquanto a
17	modernidade, quando descendo tempo
18	quando fazemos frente a frente com
19	algum quando não estamos com o celular
20	para usarmos nessa impetividade
21	dante as redes temos que responder
22	e que a ou não realmente, com
23	ajuda de pais, professores ou um
24	psicólogo, sabemos psicólogos
25	
26	
27	

Fonte: Dados da pesquisa.

Numa segunda escrita, o aluno consegue desenvolver mais seu texto escrevendo mais linhas e faz uso de alguns operadores argumentativos, dando uma progressão ao seu projeto de texto e unindo os parágrafos de forma coerente. Destacam-se os articuladores em primeiro ponto e em segundo ponto, os quais indicam uma tentativa de tornar o texto organizado e fluente. Outro fato a se salientar é a presença de orações hipotáticas, uma introduzida por se (condicional) e outra por para (final). A diversificação dos

conectores está atrelada, naturalmente, ao emprego de construções diferenciadas no texto, para além daquelas que o aluno tinha empregado na primeira produção. Esse aprendizado é algo que vem sendo reforçado e consolidado pela aplicação da última fase da SD, pois a argumentação depende desse refinamento das estruturas sintáticas, que dão conta das várias relações semânticas que um texto com potencial de convencimento exige.

Texto 3 – aluno B



Fonte: Dados da pesquisa.

Na terceira produção do aluno, há mais ocorrências de conectores de orações do que nas anteriores. Há um caso de conector com valor comparativo (como), dois com valor adversativo (porém e no entanto), um com valor explicativo (pois) e um com valor final (para que). Cada um deles introduz estruturas com significado coerente ao conector que as encabeça. Vela mencionar, também,

que há, nessa produção, menos estruturas justapostas e “soltas” e mais orações articuladas via conectores, concretizando os processos sintáticos da coordenação e da hipotaxe. Mesmo com esse resultado relativamente positivo no que se refere ao número e à diversificação dos conectores, é importante assinalar que a habilidade de argumentar desse estudante, de maneira geral, ainda requer aprimoramento, tarefa que, esperamos, tenha sido cumprida com a continuidade da SD. Os resultados advindos da análise integral da SD permitirão comprovar ou refutar essa melhora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados da Escrita Inicial, pode-se confirmar a hipótese que move todo o trabalho: os estudantes apresentam dificuldade para construir períodos que consolidem ideias mais elaboradas dentro do texto argumentativo e, por consequência, não fazem uso de muitos conectores.

Como a SD ainda não foi finalizada, não é possível demonstrar uma melhora substancial de todos os aspectos em estudo, todavia, foi possível perceber que alguns conectores, não utilizados anteriormente, apareceram em alguns textos, comprovando que houve uma melhora, mesmo que parcial, na consciência sintática dos estudantes envolvidos na pesquisa. Embora o conjunto de texto ainda não tenha sido analisado com um todo, os dois casos (alunos) apresentados sugerem que, ao menos, a turma passou a conhecer, com

a SD, mais expedientes de ligação de orações do que aqueles de que dispunha anteriormente.

Vinculado a isso, percebeu-se que os estudantes passaram a “arriscar-se” mais, evidenciando mais relações lógico-semânticas no texto, o que implica lançar mão de processos de combinação de orações inexistentes nas produções de número 1. A finalização da SD, bem como a investigação do conjunto de textos de acordo com os três aspectos abordados (tipos de argumento, organização dos constituintes da oração e conectores) permitirão um panorama mais preciso acerca da argumentação dos estudantes envolvidos.

REFERÊNCIAS

CASSEB-GALVÃO, V. C.; DUARTE, M. C. *Artigo de opinião – Sequência didática funcionalista*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

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

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization*. Cambridge. Cambridge Univ. Press. 1993.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCHON, A. H. *As teias da argumentação: um estudo sintático-discursivo da hipotaxe circunstancial*. (Tese) Tese de doutorado em Letras. UFRJ/Faculdade de Letras. Rio de Janeiro, 2017.

NEVES, M. H. M. *Gramática Funcional*. São Paulo: Contexto, 2018.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Revista eletrônica Relatório Pedagógico-Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2019. Disponível em <http://saresp.vunesp.com.br/resultados.html>

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista: uma proposta de descrição e ensino*. 2011. 155 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103544>.

VIEIRA, F. E. FARACO, C. A. *Escrever na universidade*. Gramática do período e da coordenação. São Paulo: Parábola, 2020.

CAPÍTULO 9

A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Lacunas e desafios na formação do professor de português

Adriene Ferreira de **MELLO**
UERJ – adriene.mello@hotmail.com

RESUMO: A Análise Linguística (AL) é um dos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, referindo-se às práticas de reflexão sobre aspectos gramaticais e discursivos dos gêneros textuais. Ainda que sua potencialidade seja reconhecida desde as postulações de Geraldi (1984 [2011]), os desafios para efetivar esse tipo de prática na Educação Básica ainda são muitos, destacando-se as lacunas da formação do professor de português. Assim, embora o discurso de mudança, instituído com a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e reforçado com a construção da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), tenha apresentado novas tendências ao ensino, as deficiências na formação inicial e continuada prejudicaram a efetividade das propostas. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é observar como a abordagem da língua é desenvolvida por um grupo de professoras de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Pirapetinga – MG, que não reflete toda a realidade educacional do Brasil, mas serve de base para uma reflexão acerca da formação docente e do trabalho com gramática. No que tange aos aspectos metodológicos, apresentaram-se os principais resultados da pesquisa realizada, em forma de entrevista, com questões voltadas à formação

básica e continuada e ao ensino da Língua Portuguesa, enfatizando a prática da AL. O estudo se ancora nas postulações teóricas sobre AL e a formação docente do professor de português. Como resultados, pode-se constatar que as teorias para o ensino da língua estão chegando aos docentes, porém o conhecimento das propostas não garante o aprofundamento teórico e metodológico.

PALAVRAS-CHAVE: análise linguística; formação docente em Letras; ensino de Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A profissão docente é frequentemente questionada pelas visões do senso comum: todos se sentem no direito de opinar quanto ao melhor método, a melhor abordagem ou a melhor forma de “passar o conteúdo”, como se a docência se resumisse à tarefa mecânica de transmitir os saberes. Tais críticas, não vistas em outras profissões, justificam-se pela ligação intrínseca das pessoas com a prática docente, ainda que na postura de alunos, acumulando alguma experiência na prática de “dar aulas” (GUEDES, 2006).

Há, contudo, um longo processo de formação necessário à profissão docente, o qual mobiliza saberes de diferentes instâncias e não se finaliza com a apropriação do diploma. O professor coloca-se na posição de eterno aprendiz, buscando orientações constantes para sua prática na literatura acadêmica, na troca de experiências, nos cursos de atualização, no estudo de novas propostas ao ensino, etc. A docência requer, as-

sim, formações iniciais de qualidade somadas à constante busca por formações continuadas, um grande desafio para cenário educacional.

No que concerne ao ensino da Língua Portuguesa, a formação docente dos cursos de Letras carece ser observada com atenção, principalmente as metodologias para abordagem de tópicos gramaticais, pois o discurso de mudança, instituído com a elaboração dos PCN, apresentou novas tendências, mas as deficiências na formação inicial e continuada do curso de Letras prejudicaram a efetividade das propostas. Evidencia-se, assim, o objetivo deste trabalho que versa sobre a abordagem da língua desenvolvida por um grupo de professoras de Língua Portuguesa da Rede Pública Municipal de Pirapetinga – MG, que não reflete toda a realidade educacional do Brasil, mas serve de base para uma reflexão acerca da formação docente e do trabalho com gramática.

O DOCENTE EM LETRAS: LACUNAS E DESAFIOS

Nas discussões sobre formação docente, uma tendência comum é tratar escola e universidade como extremos de um mesmo sistema: a primeira, espaço da prática, da construção de saberes experienciais; a segunda, espaço de discussão teórica, lugar de reflexão científica. Esquece-se, porém, que na universidade também há prática e na escola, teoria; falta, porém, uma ligação explícita entre esses dois âmbitos (NÓVOA; VIEIRA, 2017).

O investimento constante em formação docente inicial e continuada – para além da oferta de cursos rápidos para cumprir exigências pontuais de órgãos de ensino – pode resolver inúmeros impasses do ensino. Muitos professores recém-saídos dos bancos universitários dominam um construto teórico, mas não sabem como chegar à prática. Por outro lado, os professores mais experientes distanciam-se das novas teorias e encontram dificuldades para desenvolver um trabalho reflexivo com vistas ao domínio das indicações teórico-metodológicas mais recentes (ABREU, 2020).

Sobre a formação do professor de português, o ponto de partida será os dois questionamentos já feitos por Neves (2002), os quais, quase duas décadas depois, ainda não puderam ser respondidos com clareza: (i) os alunos do curso de Letras sabem o que fazer com a linguística no ensino da língua?; (ii) os professores sabem exatamente o que lhes cabe fazer com o conhecimento teórico trazido da universidade?

As diversas disciplinas de cunho teórico nos cursos de Letras ignoram, na maioria das vezes, a aplicabilidade dos conceitos. O professor em formação adquire a bagagem das teorias linguísticas, mas, em muitos casos, não domina as tarefas básicas de leitura e escrita propostas ao seu aluno (GUEDES, 2006). Basta pensar: há muito se discute os problemas relativos à linguagem na Educação Básica; como, então, imaginar que os universitários, comumente formados por um ensino de Língua Portuguesa com lacunas teóricas e metodológicas, conseguirão superar essas dificuldades

com a formação acadêmica, que pressupõe, na maioria das vezes, um saber já consolidado? Conforme aponta Guedes (2006), a ênfase à formação teórica dos cursos de Letras é justificada pela tese de que a:

[...] visão geral e crítica da ciência proporcionada pelo domínio da teoria vai dar condições ao professor de transformar o conhecimento em conteúdo de ensino. (GUEDES, 2006, p. 28)

O que “[...] não só negligencia as deficiências de formação do aluno que ingressa no curso de letras, mas também perpetua essas deficiências ao licenciar professores.” (GUEDES, 2006, p. 28) com bloqueios para enxergar suas próprias dificuldades.

Ressalta-se, portanto, a importância de minimizar as dificuldades básicas de trato da linguagem dos alunos ingressos no curso de Letras para que, ao fim de sua formação docente inicial, operem sobre a linguagem como esperam que seus alunos o façam. Professor só ensina com clareza aquilo que domina com clareza.

De acordo com Nóvoa e Vieira (2017), é necessário investir em uma formação profissional universitária, a fim de superar a oposição “inútil” e “improdutiva” entre universidade e escola. Trata-se de perceber, como sinalizaram Bonini e Yano (2018), que:

[...] a formação não deve ser voltada somente para a teoria, nas universidades, assim como a profissão não deve ser totalmente referente à prática, nas escolas. (BONINI; YANO (2018, p. 329)

Onde fica, no entanto, a ponte entre esses dois espaços? Como a teoria alcança a prática? O professor de Português está preparado para transformar os conhecimentos teóricos em objetos de ensino, fugindo de uma transposição pura e simples? Para Neves (2002), é um consenso o fato de que a teoria fornece instrumentos à prática, mas a questão emergente é:

[...] como tratar o ensino de linguística na universidade, para que os alunos tenham as mínimas condições de dele tirar orientação e conteúdo para o trabalho com a linguagem de seus alunos. (NEVES, 2002, p. 266)

O “como fazer” continua, assim, um entrave para o ensino da língua materna e as consequências desse tipo de formação são demonstradas em perfis docentes que simplesmente reproduzem práticas apreendidas tacitamente em sua formação escolar (TARDIF, 2014).

Com essas sinalizações, não se está querendo insinuar que todo professor deve participar das discussões acadêmicas e investir na carreira de pesquisador, mas todo docente comprometido precisa conhecer as

novas teorias, desenvolver bases para implementá-las no ambiente escolar de modo significativo e utilizar os resultados de pesquisas como fonte de inspiração para o seu trabalho. Falta, portanto, aos professores o entendimento de que a:

[...] percepção e a representação constituem o resultado de uma atividade exploratória exterior e interior: uma atividade criadora e não meramente reprodutora, na medida em que não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los. (FRANCHI, 1987, p. 8)

Mendonça (2006) elucida que a mescla de perspectivas se revela claramente na Educação Básica, visto que “[...] recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem.” (MENDONÇA, 2006, p. 200-201), construindo um trabalho gramatical que une o “tradicional” às novas práticas. Para a autora, esse processo é natural, porque os modelos tradicionais de análise são parte da identidade profissional do professor e mudar drasticamente sua abordagem é o mesmo que negar a si mesmo. Por essa razão:

[...] atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006)

Com isso, atualmente, há vários perfis de professores no que concerne à abordagem da língua: os que defendem o ensino sistemático da gramática, em oposição àqueles que buscam seu abandono; os que têm procurado dar uma perspectiva mais textual a sua abordagem, mas a falta de substrato teórico-metodológico faz com que o texto se torne apenas pretexto para análises metalinguísticas; e, em menor número, mas que permitem crer em uma “luz no fim do túnel”, aqueles que adotam uma abordagem produtiva da língua e buscam desenvolver habilidades linguísticas para formação de alunos leitores e produtores de textos, alunos que saibam adequar sua linguagem a contextos diversos (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2020). É preciso fazer com que esses últimos se tornem maioria, ou (por que não?) totalidade. Diante de tais cenários, busca-se, nesta pesquisa, observar como a abordagem da língua é desenvolvida por um grupo de professoras, que não reflete toda a realidade educacional do Brasil, mas serve de base para uma reflexão acerca da formação docente e do trabalho com gramática.

RESULTADOS DE PESQUISA: UM OLHAR PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Em toda a rede municipal, há um quantitativo de nove professoras de Língua Portuguesa, mas apenas quatro docentes aceitaram participar da pesquisa. O estudo se deu em forma de entrevista, com questões objetivas sobre a formação básica e continuada das

professoras e questões discursivas sobre o ensino da Língua Portuguesa, com ênfase na prática da AL. Em razão do contexto pandêmico, a entrevista se desenvolveu por meio de um Formulário *Google*.

As professoras participantes foram informadas da intenção do estudo, da usabilidade dos dados fornecidos e do anonimato da pesquisa. A participação foi livre e, estando cientes das condições, as docentes assumiram o compromisso de manter a veracidade das respostas. Explicou-se que a análise seria qualitativa, a partir da interpretação subjetiva da autora, ancorada em estudos teóricos da área, como forma de corroborar as constatações.

Antes de descrever os resultados referentes à abordagem do ensino da Língua Portuguesa, apresenta-se um quadro síntese (Quadro 1) sobre os questionamentos a respeito da formação docente das professoras. Na versão original do estudo, o qual compõe uma parte da dissertação de mestrado da autora, essas questões são discutidas com mais ênfase, mas isso se afastaria do objetivo do presente trabalho.

Quadro 1 – Síntese Formação Docente

Todas as professoras possuem <i>formação plena</i> em Letras;
Todos finalizaram a formação inicial na <i>primeira década do século XXI</i> (pós-PCN);
Possuem cursos de formação em nível de <i>Especialização</i> , na <i>área do ensino</i> ;
Atuam na Educação Básica há <i>mais de 10 anos</i> e ministram,

em média, 15 aulas por semana;
A rede de ensino oferta <i>formações gerais</i> , que desconsideram as especificidades de cada disciplina;
As docentes buscam formações curtas para suprir necessidades pontuais.

Fonte: criado pela autora.

Nesta pesquisa, elucida-se também apenas um recorte da discussão acerca dos questionamentos discursivos mais importantes sobre o ensino de Língua Portuguesa e a prática de AL. O *Questionamento 1* é uma pergunta para a qual todo professor de português deveria ter respostas claras e inequívocas: *Qual deve ser o objetivo do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II?*. Apesar disso, as respostas das professoras participantes mostram-se vagas e com algumas inconsistências diante do esperado para o ensino da língua:

Resposta 1: “O desenvolvimento humano, por meio do desenvolvimento da competência discursiva para o exercício de cidadania”.

Resposta 2: “Formar cidadãos conscientes de seus atos, que saibam questionar e opinar sobre diversos assuntos”.

Resposta 3: “Preparar o aluno para sua escolha pessoal e profissional”.

Resposta 4: “Reconhecer a importância da leitura na Língua Portuguesa; identificar as dificuldades dos alunos e observar as práticas de escrita”.

No Resposta 1, percebe-se uma forte influência das leituras de documentos norteadores, como a menção ao desenvolvimento da “competência discursiva” para “exercício da cidadania”, proposição semelhante ao texto dos PCN (BRASIL, 1998).

A formação de alunos questionadores, com capacidade crítica para opinar sobre assuntos de diferentes searas é o foco da Resposta 2. Também se observa uma inclinação à proposta dos PCN para ampliação da “participação social no exercício da cidadania”.

A Resposta 3, por sua vez, é um pouco mais restrita: o ensino da língua serve apenas para preparar o aluno para o mundo do trabalho, para as escolhas da “vida pessoal e profissional”. Ainda que a linguagem tenha um papel determinante nesse processo, reduzir os objetivos do ensino a tal preparação é conferir-lhe um caráter pragmático e utilitarista, resquícios de períodos passados (como as décadas de 1960 e 1970), em que a concepção de língua como instrumento de comunicação prevalecia nas abordagens escolares.

Por fim, a Resposta 4 indica prioridade aos eixos de leitura e de escrita, uma tendência na abordagem do ensino de Língua Portuguesa para marcar o afastamento dos conteúdos linguísticos e, conseqüentemente, da vinculação ao ensino tradicional, como já constatado na pesquisa de Leal, Brandão e Silva (2016).

Ademais, a construção discursiva da resposta indica visões superficiais do trabalho com a Língua Portu-

guesa: a escolha de verbos que não ultrapassam “reconhecimento”, “identificação” e “observação”, aparentemente intuitiva, denota a capacidade de muitos professores para fazer diagnósticos dos problemas, mas pouca habilidade para mobilizar ações de superação.

No *Questionamento 2 – O que, na sua opinião, não pode faltar em uma aula de Língua Portuguesa? –*, entretanto, é possível identificar respostas que se coadunam ao texto da BNCC. A pergunta surge da necessidade de verificar a opinião exata das professoras sobre o que julgam imprescindível no ensino da língua e as respostas obtidas estão apresentadas a seguir.

Resposta 1: “Práticas de linguagem diversificadas”.

Resposta 2: “Interpretação”.

Resposta 3: “Em uma aula de Língua Portuguesa não podemos deixar de ensinar ao aluno a ser crítico, a interpretar texto e não podemos deixar de lado também, a gramática”.

Resposta 4: “Criatividade e modernidade dentro de infinitas possibilidades”.

Em oposição às respostas anteriores, surgem agora afirmativas mais consoantes ao discurso da Base, uma vez que a professora da Resposta 1 aponta ser imprescindível “diversificar as práticas de linguagem”, a mesma que, no Questionamento 1, sinalizou a necessidade de desenvolver a “competência discursiva”.

Diante da vagueza manifestada pela Resposta 2, torna-se complexo fazer qualquer tipo de análise. A docente não menciona a que tipo de interpretação se refere: seriam exercícios de interpretação de texto? Se sim, não seria muito restrito para o trabalho com a linguagem? Na Resposta 3, por outro lado, transparece o cuidado da professora para responder atentamente ao que fora questionado, mobilizando três tópicos interessantes à análise: “críticidade”, “interpretação de texto” e a “gramática”. Para a docente, nas aulas de Português, o aluno precisa construir uma visão crítica das coisas ao seu redor, o que dialoga com a BNCC no intento de possibilitar participação significativa e crítica nas práticas de linguagem.

A Resposta 4 indica uma tendência comum na educação contemporânea: buscar inovação em práticas criativas e modernas. As postulações da BNCC para o trabalho com práticas de linguagem ligadas ao mundo tecnológico reforçaram essa postura e muitos professores, mesmo com dificuldades para fazer o básico, procuram “inovar” em suas aulas, acreditando que isso levará a melhores índices de aprendizagem. Para falar de criatividade, deve-se lembrar que não adianta mudar o método, se os objetivos forem superficiais.

A observação de que muitos professores apresentam dificuldades para o trabalho adequado com a Língua Portuguesa leva ao *Questionamento 3: O que você julga mais difícil trabalhar nas aulas de Língua Portuguesa?*. Destacam-se as respostas encontradas:

Resposta 1: “A escrita”.

Resposta 2: “Regras gramaticais, pois muitos alunos não gostam”.

Resposta 3: “Verbos”.

Resposta 4: “Possibilidades diferentes, pois não podemos relacionar somente os recursos didáticos que escolhemos. Precisamos avaliar nossos métodos para que sejamos equilibrados no ENSINAR Português desprezando que o aluno é proprietário da língua e que a ela recorre em momentos de interação seria desprezar a própria inteligência do aluno”.

A Resposta 1, apesar de apresentar certa vagueza, demonstra que a professora tem dificuldades para desenvolver a competência escritora nos alunos. Geraldi (2011, p. 58) já sinalizava que o exercício de redação é visto como “[...] um martírio não só para os alunos, mas também para os professores.”, porque estes, muitas vezes, sentem a decepção de receber textos mal redigidos e, ao fazerem correções, não sentem entusiasmo por parte desses para aperfeiçoar a escrita. As Respostas 2 e 3 foram construídas em perspectivas diferentes – uma mais geral (“regras gramaticais”) e outra mais específica (“verbos”) –, mas a dificuldade está centrada em um ponto comum: os tópicos gramaticais. Ensiná-los é um desafio, porque “os alunos não gostam”; e não gostam por qual razão? Porque talvez não vejam sentido na aprendizagem de “regras grama-

ticais” ou porque não encontram motivos plausíveis para decorar listas de nomenclaturas. Ao pensarmos nos objetivos propostos ao ensino da língua, não há nada que, de fato, justifique esse tipo de abordagem na Educação Básica.

A Resposta 4, por sua parte, mostra os impasses da professora para colocar em prática as orientações atuais para o ensino da língua, uma vez que sua maior dificuldade é encontrar “possibilidades diferentes”, indo além dos recursos didáticos escolhidos. Não é possível dizer com certeza a quais recursos a docente se refere, mas é inegável a intenção de superar práticas inadequadas, que possam “desprezar a *inteligência* do aluno”, ou seja, sua competência discursiva. Além disso, ela ainda menciona a relevância “avaliar métodos”, uma postura positiva da professora frente a sua prática pedagógica, ainda que se mostre confusa com relação a alguns termos e conceitos, pois é preciso incitar a capacidade crítica dos professores para que reconheçam a importância de refletir sobre as abordagens escolhidas.

O Questionamento 4 – Qual o nível de importância do ensino de gramática na sala de aula? – abre a série de perguntas sobre a prática da AL. As respostas para essa indagação estão destacadas a seguir:

Resposta 1: “Para mim, é muito importante o ensino de gramática em sala de aula, particularmente, como reflexão de uso e para o uso da língua.”

Resposta 2: “É muito importante, pois a gramática é o alicerce da Língua Portuguesa.”

Resposta 3: “Muito importante.”

Resposta 4: “O ensino da gramática ocupa um espaço importante durante as minhas aulas, porém menos normativa como antes. A língua a todo momento está se modificando mas a importância do ensino da gramática continua viva porque o aluno deve ser preparado para reconhecer e utilizar a língua de forma adequada a diferentes conceitos.”

Nota-se um consenso entre as respostas das docentes: todas consideram o ensino da gramática de grande importância para o ensino da Língua Portuguesa. Dentre as justificativas, uma professora afirma que esse ensino só faz sentido em uma perspectiva de “reflexão do uso e para o uso”; outra, afirma que a gramática de suas aulas é “menos normativa”, mas seu ensino é imprescindível para que o aluno reconheça e utilize a língua adequadamente. Diante do exposto, é possível dizer que as docentes entrevistadas não possuem uma atitude negativa com relação à gramática, mas suas justificativas evidenciam a necessidade de afastamento da concepção tradicional desse ensino.

Para entender melhor como se dá a abordagem gramatical nas aulas das docentes entrevistadas, formulou-se o *Questionamento 5 – Como você organiza o trabalho com a língua (gramática) durante a*

semana? Aponte se há dia específico, o método e recurso utilizadas., cujas respostas estão apresentadas a seguir:

Resposta 1: “O ensino de gramática surge conforme a necessidade, no contexto das aulas.”

Resposta 2: “A língua costuma ser trabalhada contextualizada, descobrindo as regras de acordo com o seu uso; umas três vezes na semana.”

Resposta 3: “Contextualizando a gramática ao texto.”

Resposta 4: “Há uma enorme dificuldade em inovar a didática nesse campo, por isso a Gramática contextualizada é tão utilizada nas aulas sem momentos específicos.”

Mais uma vez, há um consenso entre as respostas: a ideia de gramática “contextualizada” surge como explicação para o modo de trabalho com os tópicos linguísticos. Na verdade, muitos professores cristalizaram a ideia de que “contextualizar” a gramática é a solução para a abordagem gramatical, mas nem todos conseguem compreender efetivamente o significado de contextualização. Diante das orientações dos documentos oficiais, com a inserção das teorias de gêneros e o estabelecimento do texto como objeto de ensino, muitos professores se perguntaram sobre o que fazer com a gramática: *Como aderir às novas propostas sem largar as antigas concepções e práticas de exploração da gramática?* Em busca de soluções facilita-

das, juntou-se o “texto” à “gramática”, em exercícios em que este “servia apenas de material de onde se haviam de retirar palavras e frases, para serem analisadas sob as velhas perspectivas morfossintáticas de antes” (ANTUNES, 2014, p. 42).

É difícil, desse modo, afirmar que as docentes responderam ao questionamento com consciência acerca da expressão “gramática contextualizada”, mas as motivações apresentadas para a abordagem gramatical nas aulas (“conforme a necessidade”, “sem momentos específicos”) levam à interpretação de que práticas de AL podem estar surgindo a partir das atividades de leitura e de produção de texto. Na Resposta 4, por outro lado, revela-se um desabafo acerca da dificuldade de “inovar a didática nesse campo”, motivo pelo qual a “gramática contextualizada é tão utilizada”. Diante dessas dificuldades, será mesmo que a concepção adotada para o termo “contextualização” é a que se aproxima dos pressupostos da AL?

Para entender, portanto, o porquê alguns eixos são privilegiados no trabalho com a Língua Portuguesa, o *Questionamento 6* versa sobre o conhecimento da proposta de integração: *Como você faz para trabalhar Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística? Conhece a proposta de integração desses eixos?* As seguintes afirmativas foram apresentadas como respostas:

Resposta 1: “Na rede em foco, não há unidade de trabalho entre Produção de Texto e os outros eixos, entretanto, muitas vezes, proponho questões discursivas ou de reelaboração dos gêneros em estudo. Sim. Conheço. Propõe-se que sejam trabalhados conjuntamente os eixos de uso e o eixo de reflexão.”

Resposta 2: “Sim. Acho muito importante esta integração dos eixos, pois ajuda na compreensão por parte dos alunos.”

Resposta 3: “A proposta de integração é muito boa, mas nem sempre conseguimos utilizar. Tento trabalhar de acordo com o nível da turma, pois nem sempre conseguimos atingir o nível esperado.”

Resposta 4: “Buscando relacionar todos os eixos no processo de ensino-aprendizagem. Sim.”

O conhecimento da proposta de integração dos eixos do ensino de Língua Portuguesa é consensual entre as docentes: todas afirmam ter ciência da importância dessa integração e dos benefícios trazidos à aprendizagem da língua.

A Rede Municipal de Educação de Pirapetinga – MG é regida pelos referenciais curriculares do estado, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), homologado em 2018, seguindo a perspectiva de reformulação curricular para levar a BNCC às salas de aula. Nesse sentido, a proposta é consoante à Base em todas as suas concepções teórico-metodológicas, inclusive a de integração dos eixos do ensino.

Diante disso, o ensino da língua deveria seguir as orientações curriculares e se desenvolver de forma integrada, mas na rede municipal há uma divisão do componente de Língua Portuguesa em aulas específicas de Português e de Redação, na maioria das vezes, com professores distintos para cada uma das “disciplinas”. Assim, o trabalho com a Produção Textual fica desarticulado dos demais eixos, um desafio para fazer valer as proposições atuais para o ensino de Língua Portuguesa. Tal realidade é mencionada pela docente na Resposta 1: “*não há unidade de trabalho entre Produção de Texto e os outros eixos*”, fato que leva à busca por estratégias alternativas, como preferência por “questões discursivas”, em que a escrita do aluno pode ser observada, ou práticas de “reelaboração dos gêneros em estudo”, interpretadas como tentativas de retextualização ou refacção de textos.

Não há como afirmar os reais motivos para a existência dessa divisão, mesmo após os novos referenciais curriculares já estarem em consonância com a BNCC, mas não se pode deixar de apontar o quão problemática é para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que contraria o pressuposto de que a análise da língua deve partir de textos escritos pelos próprios alunos. A busca por alternativas pedagógicas mostra o incômodo da docente frente a essa divisão curricular, um entrave para o desenvolvimento de propostas adequadas à formação da competência comunicativa dos alunos.

O *Questionamento 7* centrou-se no conhecimento do termo AL e da compreensão de seu significado: *Você conhece o termo Análise Linguística? Se sim, poderia definir o que entende desse conceito?*. Destacaram-se as respostas das docentes:

Resposta 1: “Sim. Trata-se do estudo, da reflexão sobre o uso da língua. Mais especificamente, segundo a proposta da BNCC a análise linguística deve se dar no percurso USO-REFLEXÃO-USO”.

Resposta 2: “Sim. Análise linguística é a prática de decomposição de uma língua com o objetivo de compreender seus traços distintos”.

Resposta 3: “Sim. É vc compreender os traços distintos de uma língua”.

Resposta 4: “Sim. A Análise Linguística refere-se as práticas de estudo linguístico, ou seja, trata-se de um conceito próprio de estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades”.

Se no *Questionamento 6* todas as professoras afirmaram conhecer a proposta de integração de eixos, já era previsto o conhecimento o termo AL, mas buscou-se verificar quão clara era a conceituação pedagógica dessa prática para as docentes. Percebe-se, pois, que a Resposta 1 é a que melhor se aproxima das definições de AL no âmbito do ensino, principalmente

porque a professora embasa sua justificativa na proposta da BNCC: reflexão sobre os usos da língua.

A proximidade das Respostas 2 e 3 merece atenção, posto que não estão diretamente associadas à concepção de AL para o ensino. A surpresa com familiaridade entre as respostas supracitadas motivou uma pesquisa no motor de buscas *Google*, utilizando-se como termo a pergunta feita às docentes, e a primeira definição apresentada é exatamente “[AL] é a prática de decomposição de uma língua para compreender seus traços distintos”. Subentende-se, portanto, que as professoras, ao não conseguirem definir um termo sob o qual afirmaram conhecimento, recorreram a uma busca rápida na internet, sem muitas reflexões sobre os significados da expressão, para atender ao questionamento.

Logo, evidencia-se que o conhecimento da prática da AL nesses casos é superficial, pois, provavelmente, as professoras já leram e ouviram sobre essa abordagem para o ensino da língua – nos documentos norteadores, nas orientações dos livros didáticos, nas práticas de estudo que afirmaram desenvolver, etc –, mas a falta de aprofundamento teórico da proposta as impede, até mesmo, de definir objetivamente termo. Diante da insegurança, recorreram ao caminho mais fácil: uma resposta pronta para disfarçar a falta de embasamento teórico diante de uma pergunta que deveria ser óbvia para os professores da Educação Básica.

Nessa seara, o *Questionamento 8* buscou verificar qual seria o embasamento teórico das professoras para a prática da AL: *Em que você se baseia para construir sua prática de Análise Linguística na sala de aula com a Língua Portuguesa (trocas entre colegas, experiências, leitura de textos, formações continuadas, estudo das propostas curriculares...)?*. Foram dadas algumas sugestões para evitar respostas vagas e superficiais.

Resposta 1: “No estudo das propostas, em estudos na área e, principalmente, em experiências”.

Resposta 2: “Utilizo de tudo um pouco, porque todas experiências são de extrema importância para o conhecimento”.

Resposta 3: “Estudo a proposta curricular, pesquiso, e não deixo também de trocar experiência com os colegas”.

Resposta 4: “Experiências, leituras de textos...”

Diante das respostas obtidas, interpreta-se que todas as professoras privilegiam os saberes experienciais na sua abordagem, reforçando a tese de Tardif (2014) de que os saberes disciplinares e curriculares situam-se em uma posição de exterioridade em relação à prática docente: por não participarem ativamente da definição e da seleção desses saberes, os professores sentem que devem apenas transmiti-los. Surge, assim, a tendência de produzir ou tentar produzir saberes que

compreende e domina na sua prática, adquiridos por meio da experiência profissional, os quais passam a fundamentar o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas afirmações positivas de conhecimento das propostas curriculares, da perspectiva de integração dos eixos, da prática de AL e do acesso a estudos, pesquisas e cursos, ainda que de curta duração, é possível constatar que as teorias para o ensino da língua estão chegando aos docentes. Esse conhecimento, no entanto, não garante um aprofundamento teórico e metodológico; leituras superficiais geram entendimentos equivocados, interpretações que fogem ao que se espera do ensino. Os professores têm acesso, mas encontram dificuldades para estudar e absorver as proposições, agindo, quase sempre, como reprodutores de discursos e práticas fundamentadas na experiência profissional.

Programas de estudo e de análise das propostas curriculares e de pesquisas na área de atuação específica precisam ser desenvolvidos no meio escolar, no espaço em que o professor se sente confortável para trocar ideias e experiências, para discutir e aperfeiçoar a prática. Enquanto as teorias estiverem afastadas dos docentes por pontes que não parecem intransponíveis, mas são pouco exploradas, a aprendizagem linguística continuará dando sinais de que não há mudança, mesmo que estejam acontecendo em ritmo lento e gradual.

Os resultados da pesquisa, longe de formular respostas prontas ou “fórmulas mágicas”, sinalizam revisões necessárias de concepções que atacam o ensino da língua em portos seguros, mas não permitem alcançar os “grandes mares” da competência discursiva.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Teresa Tedesco Vilar do. Concepções basilares e práticas docentes em aulas de Língua Portuguesa. *Fólio: revista de Letras*, v. 12, n. 1, p. 705-725, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6628>. Acesso em 31 mai. 2021.

ANTUNES, Irlandé. *Gramática Contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa (PCNEF)*. Brasília, 1998.

BONINI, Adair; YANO, Daniella de Cássia. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, maio/ago. 2018.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, João Wanderlei. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei. *O texto na sala de aula*. Versão ePUB. São Paulo: Ática, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. *A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?* São Paulo: Parábola, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Leila Nascimento da. Tensões sobre o ensino da Língua Portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. *Educação e Pes-*

quisa., São Paulo, v. 42, n. 2, p. 427-442, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2B8oVYi>. Acesso em 14 out. 2021.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 – Especial, p. 21-49, jan./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Cláudia Souza. *Análise e produção de textos*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 10

A FLIFS (FESTIVAL LITERÁRIO E CULTURAL DE FEIRA DE SANTANA) E A FORMAÇÃO LEITORA DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marta Carvalho F. LISBOA

UEFS – *marta.carvalho.lisboa@gmail.com*

Fabiola Silva Oliveira VILAS BOAS

UEFS – *fabiolasovb@gmail.com*

RESUMO: Este trabalho apresenta uma pesquisa em andamento, a qual tem por objetivo geral compreender a possível relação do Festival Literário e Cultural de Feira de Santana/Bahia (FLIFS) para a formação do leitor literário, a partir das práticas de leitura de fruição e de manifestações artístico-literárias propostas a estudantes da Educação Básica de uma escola pública do interior baiano. Para tanto, são tomadas para análise as práticas culturais de leitura vivenciadas por esses discentes para se pensar como elas podem contribuir para a formação do leitor literário. Do ponto de vista teórico, este estudo baseia-se em dois grandes eixos, leitura e literatura, que se desdobram nas seguintes categorias: concepção de leitura, de literatura e de leitor; letramentos e práticas culturais de leitura; formação do leitor, letramento literário; perfil do leitor jovem; e políticas públicas para formação do leitor. Do ponto de vista metodológico, utiliza-se a abordagem qualitativa, na perspectiva da pesquisa social, do tipo participante, uma vez que se al-

meja explicar as implicações os processos ocorridos no ambiente escolar e durante a realização da FLIFS. A produção dos dados é feita com base em entrevistas semiestruturadas e grupos de discussão, realizados com os colaboradores, a saber, estudantes da Educação Básica frequentadores da FLIFS, que cursam os anos finais do Ensino Fundamental II e Médio no Colégio Estadual Reitor Edgard Santos. Espera-se, com a pesquisa, contribuir para que as escolas possam ressignificar a sua função social na colaboração para melhor explorar as práticas de leitura oferecidas pela FLIFS aos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: formação do leitor; letramento literário; políticas de leitura; flifs.

INTRODUÇÃO

É notável o crescimento do número de eventos literários no Brasil e a conseqüente ampliação da venda de livros nestas festas em que o livro é principal atração. Nesse cenário, destaca-se a consolidação da FLIFS (Festival Literário e Cultural de Feira de Santana), realizada há quinze anos no município de Feira de Santana, Bahia, e que se projeta como espaço cultural, democrático e literário, voltado para formação leitora de um amplo público – incluindo o escolar.

Tomando esse contexto, este estudo se propõe a analisar possíveis relações entre a FLIFS e a formação do leitor literário, a respeito das práticas de leitura de fruição e de manifestações artístico-literárias propostas a estudantes da Educação Básica – anos finais

do Ensino Fundamental II e Médio – do Colégio Estadual Reitor Edgard Santos, durante o festival. Trata-se, portanto, de um recorte parcial de uma pesquisa de mestrado em andamento, orientada pela Prof^a. Dra. Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas.

Para tal, um dos objetivos é verificar quais práticas culturais de leitura são promovidas por este festival literário destinadas para os estudantes da educação básica, tal como as ações voltadas para leitura que permitem a iniciação ou a ampliação da leitura literária. No que concerne à escola, almeja-se examinar como os projetos de leitura desenvolvidos na unidade refletem na escolha dos livros adquiridos no evento e analisar a existência das reverberações das ações pedagógicas que são realizadas pelos professores objetivando a promoção da leitura literária para a visita ao Festival, durante o evento e após a FLIFS. Ao fim deste estudo, pretende-se descrever o perfil literário dos estudantes da escola pública, da qual faço parte, que frequenta a Feira do Livro de Feira de Santana.

O aporte teórico baseia-se em três eixos, a saber, leitura, literatura e políticas públicas para a formação do leitor, que se desdobram em categorias como concepção de leitura, de literatura e de leitor, letramento literário e práticas culturais de leitura, perfil do leitor jovem.

O itinerário metodológico fundamenta-se na perspectiva da pesquisa social, do tipo participante e de cunho qualitativo, com foco em processos sociais

como os ocorridos no ambiente escolar, tendo como sujeitos colaboradores do estudo estudantes do Ensino Fundamental II e Médio frequentadores da FLIFS.

Espera-se, com os resultados da pesquisa, possibilitar às instituições que coordenam o evento e às escolas envolvidas uma análise que permita ampliação e fortalecimento de ações e práticas culturais de leitura, que visem à formação do leitor literário da comunidade baiana.

LEITURA, LITERATURA E LEITOR: CONCEPÇÕES E NUANCES

Ao ancorar este estudo na perspectiva teórica freiriana sobre o caráter político da educação, entende-se que o conhecimento produzido no processo educativo fornece ao indivíduo instrumentos necessários para superar sua consciência ingênua e transformá-la em participação cidadã através da condição crítica de compreensão do mundo. Dessa maneira, as instituições envolvidas nesse caminho de aprendizagem precisam produzir oportunidades para que isso seja possível, despertando curiosidade, inquietude, humildade, criatividade, persistência e esperança, segundo as palavras de Freire em:

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcança-

mos o conhecimento cabal do objeto.
(FREIRE, 2004. p. 27)

Assim aguçadas a curiosidade e a inquietude, o sujeito terá necessidade constante na busca pelo saber e compreensão do mundo, possibilitando a aprendizagem. Ler é a ação que possibilita esse acesso, pois, como afirma Freire (2003), a leitura é o processo pelo qual os indivíduos se apropriam do conhecimento e por meio desta pode despertar consciências críticas e libertadoras, através das quais se processam esperanças de mudanças, especialmente, as sociais.

Assume-se, nesta pesquisa acadêmica, a concepção de que no caminho de conhecimento e saberes está a leitura literária como via essencial para o processo de conhecimento. Nessa direção, encontra-se, nas teorizações de Candido (2011), um importante argumento sobre a literatura como uma necessidade universal, um direito; sem a qual não haveria equilíbrio social necessário para humanização do indivíduo já que satisfaz necessidades elementares do ser, posto que o tornaria mais compreensível e sociável. As manifestações literárias são avaliadas como fortalecimento da presença e atuação do homem no mundo refletindo suas crenças, impulsos, sentimentos e normas. O autor justifica a relevância da literatura negando sua característica “inofensiva”:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. (...) A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 175).

Desse modo, o livro literário tem o caráter de formação de personalidade, podendo tornar-se um risco para as sociedades com suas amarras já solidificadas, pois ele “eleva e edifica” na tentativa de organização existencial, por meio do ordenamento da mente e sentimentos, logo tornando o homem capacitado para instituir a visão de mundo que se tem.

Repetidamente, inúmeros discursos posicionam a leitura e a formação do leitor como exercício principal na constituição da cidadania e também como promoção do prazer, do gosto aos que leem (CHARTIER, 1994) e alçando o livro como artefato principal das práticas de leitura ou mesmo como única forma de ler (CASTRO, 2007).

Quando se fala em formação do leitor por gosto e prazer, multiplicam-se as publicações sobre a relevância da literatura para o desenvolvimento emocional, intelectual, político e cultural das crianças e jovens. Atribuindo a sua constituição ao hábito, ação que se desenvolve desde a infância, ao gosto que se constrói no ambiente escolar, à estratégia no trabalho de habilidades linguísticas e prática

social através da interação entre indivíduos, etc., conforme detalha Maia (2007).

Consoante tais referências, admite-se aqui a responsabilidade da família no contato inicial para a criação do hábito e gosto pela leitura literária da criança. Assim também é pertinente salientar que para maioria da clientela foco deste plano de estudo, o primeiro contato com a literatura só ocorre na escola durante o ensino fundamental, fase em que deveria ser dada ênfase e continuidade ao processo de formação de leitor, dificultando ainda mais o progresso já tão complexo a ser desenvolvido; posteriormente, no ensino médio, este estudante – já leitor – teria o fortalecimento da criticidade leitora.

Difícil é a concretização desse sistema de maneira exitosa, por conta da heterogeneidade cultural da nossa sociedade que evidencia, frequentemente, “[...] que o acesso às obras culturais permanece como privilégio das classes cultivadas.” (BOURDIEU, 2015. p. 66). À vista disso, “[...] as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário.”. Por conseguinte, se faz nossa realidade brasileira: o desafio da escola pública, conforme Bourdieu (2015) aponta:

Somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível

de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação à prática cultural. (BOURDIEU, 2015, p. 68)

Sabe-se que a escola não tem sido eficiente como espaço de formação leitora, entretanto é preciso considerá-la como “[...] lugar da aprendizagem sistemática e sistematizada da leitura e de outros saberes e competências.” (COSSON, 2020. p. 45). Algumas práticas pedagógicas teimam em utilizar somente fragmentos de textos literários presentes nos livros didáticos, que progressivamente têm diversificado a seleção de gêneros textuais, diminuindo o espaço antes destinado à literatura. Outra situação verificada, reiteradamente, é a insistência por parte dos professores da preponderância dos cânones clássicos provocando repulsa dos estudantes ao livro por conta do distanciamento do tema com seu contexto social, dificuldades de entendimento por conta do vocabulário, sintaxe, etc. (COSSON, 2020). Completando, há a obra literária sendo usada para verificação de aprendizagem através de atividades avaliativas que afastam ainda mais o gosto e prazer na criação do hábito leitor.

A dificuldade de acesso ao livro literário para o público da escola pública repercute as desigualdades sociais que se manifestam e se reproduzem na realidade nacional. Isso posto, a democratização do livro se-

ria um passo importante para alcançar o ideal de sociedade igualitária de direitos e oportunidades através da expansão do conhecimento. As políticas públicas destinadas a essa experiência somente são implementadas em 1980, com ações destinadas às bibliotecas escolares, porém sem continuidade e sem sistematização (PAIVA, 2017).

Para esse público jovem, além da escola, da família e das políticas públicas destinadas às escolas públicas, surgem outros caminhos e oportunidades – as festas literárias, feiras de livros, bienais, entre outros com nomenclaturas semelhantes – como meios de popularização do objeto livro.

O leitor jovem é caracterizado por Petit como um curioso, que tem precisão de saber, de comunicar-se bem; possui um modo particular de recepção do texto e pode se tornar essencial quando entende que a leitura o singulariza. Logo, assume-se que o perfil do leitor jovem que se almeja analisar por meio deste estudo é caracterizado como aquele que:

[...] se constrói de maneira singular e tenta criar, com as armas que possui, com maior ou menor êxito, um espaço em que encontre seu lugar; trata de elaborar uma relação com o mundo, com os outros, que dê sentido a sua vida. (PETIT, 2009, p. 52)

Podendo ser a formação do leitor jovem uma questão social, como contesta a filósofa, um dos empecilhos que dificultam a concretização é o acesso ao livro literário. Imbuída dessa convicção, entendo que ações políticas voltadas a educação popular a exemplo da FLIFS devem, de forma premente, ser tratadas como “[...] programas [...] que visam garantir que os alunos tenham garantia, não de passatempo, mas, sim, de nutrição (MEIRELES, 1984) do intelecto e da sensibilidade.”, como reitera Paula (2010, p. 102).

A FLIFS constitui uma agência de letramento literário que se concretizou no município de Feira de Santana, na Bahia, enquanto política efetiva de popularização da leitura, ao surgir de um projeto de extensão universitária da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), visando preencher uma lacuna existente no cenário artístico, cultural e literário do município e da região. Desse modo,

o evento se ancora na compreensão de que o conhecimento construído pelo povo em seu universo cultural se traduz em diferentes leituras de mundo, logo, o aprendizado da leitura se dá via processo ininterrupto de interação, no qual o individual e o coletivo se complementam no cenário social, marcado por diversidades econômicas, sociais e culturais, ultrapassando o tempo e o espaço e abrangendo as diferentes linguagens. (LIMA, NOBRE, FALCÃO, 2013, p. 2702-2703)

A educação necessita estar a serviço da transformação social, no que se tange às práticas escolares instituindo práxis que vão além da sala de aula as quais possibilite a formação do leitor através da aplicação edificante da literatura, o incentivo dos alunos a participarem de eventos em que o livro seja foco: café literário, contato com o escritor presencialmente ou por via das redes sociais, feira/festival literário – a citar a FLIFS.

OS ALICERCES E O CONTEXTO DA PESQUISA

De acordo com Minayo (2016), a pesquisa é uma atividade fundante da ciência no processo de busca e de elaboração do conhecimento da realidade. É definida como uma atividade de aproximação da vivência que não se esgota, principalmente, na perspectiva da pesquisa social na observância da abordagem qualitativa, a qual consiste estudar o significado da vida cotidiana do indivíduo observado nas condições e ambiente em que vive, representando suas opiniões e entendimentos, a partir de fatos da vida real, vivenciados por ele próprio.

O procedimento metodológico adotado neste estudo é qualitativo, pelo caráter subjetivo que a temática sugere, por considerar que esse tipo de pesquisa propõe adentrar na realidade em condições contextuais, nas quais se desenrolam as situações vividas pelos participantes e pelo teor científico necessário à construção do conhecimento que gera na situação real de ocorrência dos fatos da vida dos participantes.

O estudo qualitativo oportuniza a realização de estudos em contextos reais e dinâmicos da vida social complexa dos seres humanos nas dimensões individuais e coletivas, capturando “[...] o significado dos eventos da vida real da perspectiva dos participantes de um estudo.” (YIN, 2016, p. 10). A pesquisa aqui proposta será guiada pela natureza qualitativa conduzida pelo desejo de explicar acontecimentos por meio de conceitos existentes, podendo explicar processos sociais como os ocorridos no ambiente escolar (YIN, 2016).

Dentre as abordagens qualitativas, este estudo opta pela pesquisa participativa, pois, como professora da unidade escolar locus e então pesquisadora no contexto dessa investigação, estou inserida no processo de construção dessa cultura escolar, com co-sujeitos – os estudantes –, das situações, dos espaços e dos eventos típicos do local dessa pesquisa, já que sou também responsável pelas visitas guiadas a FLIFS.

Logo, os atores da investigação – meus alunos – são sujeitos dessa investigação porque irão comigo produzir os dados desse estudo. A pesquisa não é só sobre eles, nem para eles, mas sim com eles construída. Nessa configuração, almeja-se criar:

[...] um contexto de trabalho ao ser compartilhado em pleno sentido, como processo de construção do saber e como produto de saber conhecido e posto em prática através de ações sociais de que ele é (ou deveria ser) o protagonista

e, eu sou (ou deveria ser) o ator coadjuvante.
(BRANDÃO, 2006, p.28)

A pesquisa participativa se apresenta comprometida política e ideologicamente para a transformação de saberes, almejando servir de ação social em que os indivíduos – entendidos como fontes de sabedoria – possam auxiliar o exercício da pesquisa por meio da interação entre os diferentes conhecimentos, a fim de compartilhar a compreensão da realidade social. Essa pesquisa se dará entre professor pesquisador e os discentes, o que assinala o aspecto coletivo na interação e envolvimento entre os partícipes, assim como “[...] um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social.” (BRANDÃO, 2006, p.10)

Por entender que os dados não se revelam ao pesquisador espontaneamente no campo da pesquisa e da complexidade característica dos fenômenos na área educacional (LÜDKE; ANDRÉ, 1996), projeta-se a análise de três instrumentos, a saber: análise documental, entrevista semiestruturada e grupo de discussão.

A análise documental constitui uma fonte repleta de informações sobre o contexto observado, assim como afirmam Ludke e André (1996),

[...] os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e de-

clarações do pesquisador. (LUDKE E ANDRÉ, 1996, p. 39)

Assim, almejando ter informações sobre a FLIFS, serão analisados a programação cultural e literária, os dados, os relatórios e todo e qualquer documento sobre o evento fornecido pela fundadora e organizadora principal, a Universidade Estadual de Feira de Santana, através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UEFS), que possibilitam o conhecimento sobre as práticas culturais de leitura promovidas por este festival e que são destinadas para os estudantes da educação básica.

Quanto à pesquisa no ambiente do Festival, foi realizada no mês de setembro do ano 2022, a partir da visita guiada realizada durante a programação no turno e dia sugeridos pelo NTE-19 com a participação de 43 (quarenta e três) estudantes, entre estes alunos que já tinham visitado o evento em anos anteriores e outros que estavam tendo essa oportunidade a primeira vez.

Já no ambiente escolar, estão realizadas entrevistas semiestruturadas, vantajosa técnica de “[...] captação imediata e corrente da informação desejada.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1996, p. 34), mediante perguntas abertas que comporão um guia para orientação do investigador, mas que será flexibilizado pelo percurso discursivo dos participantes: estudantes frequentadores da FLIFS. Utilizando um roteiro não rígido para a execução da entrevista, assegurar-se-á ao entrevistado

maior liberdade para discorrer sobre o tema proposto e de interesse do pesquisador.

Objetivando produzir informações que representassem as orientações individuais e coletivas dos participantes deste estudo, também se optará por realizar grupos de discussão com os estudantes do CERES, pois estes procedimentos:

[...] constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos. (WELLER, 2006, p. 246).

Uma vez que o modo de pesquisa qualitativo propicia o envolvimento entre o pesquisador, participante e o contexto social em que o problema será investigado, é oportuno e indispensável que esta análise tenha como participantes os alunos do Colégio Estadual Reitor Edgard Santos – escola pública em que eu leciono há quinze anos e coerentemente locus deste estudo – selecionados para a visita conduzida pela escola à FLIFS do presente ano – o que totalizou 20 alunos do ano final do Ensino Fundamental II e Médio que optaram por integrar a pesquisa, destes são 10 jovens iniciantes no evento e outros 10, os quais já experimentaram o Festival em anos anteriores com o colégio.

As informações produzidas pela pesquisa de cunho qualitativo serão analisadas de modo aprofundado, visando à compreensão dos fenômenos que se

pretende investigar com rigor e critérios. Para tanto, será utilizada como método de interpretação de informações a Análise Textual Discursiva (ATD) para o movimento de análise dos discursos produzido pelos participantes neste estudo.

Entende-se aqui que textos resultados dos instrumentos usados revelarão marcas fundadas nas experiências e vivências pessoais, sócio-históricas cuja compreensão é essencial para o fenômeno a ser observado, não aspirando confirmar ou refutar hipóteses, mas sim compreender qual a relevância da FLIFS na sua formação leitora literária dos participantes, estudantes do Colégio Estadual Reitor Edgard Santos, selecionados para essa análise.

A ATD mergulha no rio da linguagem para analisá-la de modo que o participante e o contexto façam parte do processo de construção observado subjetivamente, num movimento de desconstrução, para desmontagem dos sentidos e conhecimentos existentes e, posteriormente, de reconstrução, para a organização de unidades produzidas pela desconstrução que emergem de categorias e textos expressando os novos sentidos, como apresentam Moraes e Galiuzzi (2016). Nesse processo analítico, buscando expressar novas compreensões, a ATD aciona quatro etapas de um processo auto-organizado: unitarização, categorização, reunitarização e, por fim, metatexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, traçado o perfil do estudante/leitor literário frequentador da FLIFS, almeja-se, por meio da identificação das ações e das práticas culturais de leitura que possibilitam a iniciação ou ampliação da prática de leitura literária ocorridas no festival literário para os alunos da Educação Básica, possibilitar às instituições que coordenam e participam do evento uma análise das ações da FLIFS para a ampliação da leitura literária por fruição e a formação do leitor da comunidade feirense e de regiões circunvizinhas.

Ademais, espera-se contribuir para que a escola possa ressignificar a sua função na colaboração para melhor explorar as possibilidades trazidas pela FLIFS aos estudantes da unidade. Destarte entender quais os critérios usados pelos discentes na escolha da compra dos livros nos stands da feira e qual e como as ações pedagógicas voltadas para a leitura desenvolvidas nas instituições educacionais podem colaborar para o desenvolvimento da leitura literária.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 43-72.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo. Romeu (Orgs.). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. Aparecida, Ideias & Letras, 2006.

CANDIDO, Antônio. Direito à Literatura. In.: CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Ouro sobre Azul, Rio de Janeiro, 2011.

CASTRO, Gilberto de. O discurso sobre o livro, a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira e suas implicações educacionais. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, ano 25, n. 49, p.47-52, nov. 2007.

CHATIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 8, n^o 21, p. 185-199, Ago. 1994. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2020.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LIMA, Eliana Carlota Mota Marques; NOBRE, Geisa Silva de Oliveira; FALCÃO, Rosana Fernandes. Feira do Livro: uma ação interinstitucional a favor da formação da comunidade leitora. In: *IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 4., 2013, Goiânia. Anais eletrônicos [...] Goiânia: FUNAPE, 2013. p. 2700 – 2705. Disponível em: https://simelp.fflch.usp.br/sites/simelp.fflch.usp.br/files/inline-files/simpósio_65.pdf. Acesso em 15 abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza de Afonso. *Pesquisa em Educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 3 ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura fora da caixa*: o PNBE na escola – Distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

PAULA, Flávia Ferreira de. *Literatura infante juvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em minha casa*. Programa de Pós-Graduação em Letras da FACALE / UFGD. Dourados – MS, 2010.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura – uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2009.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa* [online]. 2006, v. 32, n. 2 [Acessado em 22 Janeiro 2022], pp. 241-260. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200003>.

YIN, Robert K. O que é pesquisa qualitativa – e por que você cogitaria fazer este tipo de pesquisa. In: YIN, Robert K. *Pesquisa qualitativa: do início ao fim*. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 4-21.

CAPÍTULO 11

COMENTÁRIOS SOBRE O USO DE PARÁGRAFO POR CRIANÇAS QUE ESCRIVEM JUNTAS O MESMO TEXTO

Carlos César de Oliveira **CORREIA**
UFRN – *cesarascensao@hotmail.com*

Maria Hozanete Alves **LIMA**
UFRN – *hozanetelima@gmail.com*

RESUMO: Estudos sobre o sistema de pontuação, seus primeiros usos, sua história, os primeiros sinais que circunscreveriam esse sistema (CATACH, 1980, 1996; ANIS, 2004, 2007; TOURNIER, 1980; DAHLET, 2006) vêm recebendo atenção nas últimas décadas. O universo de interesse sobre esses sinais que ressaltam da escritura, como afirma Anis (2004, 2007), seu estatuto, a função que exercem ou a relação que eles mantêm com diferentes estratos semióticos e linguísticos alimentam, produtivamente, o olhar sobre o sistema de pontuação, (BIKIALO; RAULT, 2017) constituído por uma variedade de formas gráficas visíveis no papel e formas não visíveis graficamente (e.g.: disposição do texto, parágrafo etc.). Nosso estudo se insere no conjunto de reflexões sobre o uso e o processo de aprendizagem desse sistema por alunos do ensino fundamental (DUFOUR; CHARTRAND, 2004; ARSENEAU, 2020; STER, 1976; ROCHA, 1996). Os dados analisados constituem um conjunto de histórias inventadas escritas em situação ecológica, capturados e registrados em processo através de um sistema

multimodal, através do qual temos acesso ao diálogo dos alunos que estão escrevendo juntos o mesmo texto. Nossa investigação se delinea a partir das seguintes questões: 1. Quando e em que momentos escolares fazem parágrafo em seus textos? 2. Qual a natureza da justificativa (sintática, semântica?) enunciada pelos alunos para o uso do parágrafo? Considerando esses pontos, levantamos reflexões sobre os diálogos dos alunos sobre esse objeto textual, destacando duas situações: 1. os comentários simples, quando os alunos apenas mencionam o uso do parágrafo, sem explicação ou argumentação; 2. o comentário desdobrado, quando os escolares discutem, argumentam e justificam o uso do parágrafo no texto. Registramos, ainda, os momentos, no processo de escritura do texto, em que os alunos apenas gesticulam na folha de papel, apontando, de modo consensual, a necessidade de iniciar um novo parágrafo no texto.

PALAVRAS-CHAVE: sistema de pontuação; parágrafo; escrita; reflexão metalinguística.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Estudos sobre o sistema de pontuação, seus primeiros usos, sua história, os primeiros sinais que circunscreveriam esse sistema vêm recebendo atenção nas últimas décadas. O universo de interesse sobre esses sinais que ressaltam da escritura, como afirma Anis (1983), seu estatuto, a função que exercem ou a relação que eles mantêm com diferentes estratos semióticos e linguísticos alimentam, produtivamente, o olhar sobre o sistema de pontuação, constituído por uma variedade de formas gráficas visíveis e inscritas no texto através de notação com caneta (e.g. ponto final, vírgula, ponto e vírgula, ex-

clamação, etc.), e formas visíveis no texto que não recebem o mesmo tipo de notação gráfica (e.g.: disposição do texto, parágrafo etc.).

A prática do uso dessas marcas, sua recorrência e o surgimento de novas marcas foram determinantes para se considerar uma sistematicidade desses sinais, entender a natureza, suas funções e mudanças de funções ou formas sofridas ao longo do tempo, sendo nos idos de 90, com Emília Ferreiro (1996), que vislumbramos os primeiros gestos de interpretação do uso dos sinais de pontuação em textos infantis. Acompanhando os estudos de Ferreiro (1966), encontramos, no Brasil, investigações que merecem destaque, como, por exemplo, os estudos de Rocha (1997), Carvalho (2019), Lima (2003) e Saleh (2016), entre outros. Cada vez mais, busca-se entender a posição dos escreventes mediante o uso do sistema de pontuação.

Do conjunto de sinais gráficos citados por Cacht (1980), nosso trabalho tem como objetivo geral analisar os comentários sobre o uso do parágrafo por crianças que escrevem juntas o mesmo texto, a partir do “Texto Dialogal”, enquanto evento constitutivo de operações metalinguísticas complexas, no qual se observam comentários sobre diferentes “objetos textuais” – OT – (palavra, letra, acentuação, pontuação, sentido, etc.). Cada um desses objetos pode, no processo de linearização textual, promover paradas no fluxo dialogal recebendo dos alunos atenção específica. Esse ponto de parada revela sempre uma dúvida a ser resolvida, uma questão a ser discutida e uma deci-

são a ser tomada. Calil (2017) nomeia essa parada de “ponto de tensão”, pois os alunos se demoram em um ponto de não saber, de incerteza e de certeza sobre a forma correta de escrever uma palavra, de usar um sinal de pontuação, de dar um sentido a uma frase, de usar uma forma verbal corretamente ou dar sequência ao texto.

Nesse sentido, o objeto textual recebe um tratamento linguístico-discursivo visibilizado através de uma maior atenção que os alunos dão a ele, pois nele se instaura uma dúvida através de retornos, refazimentos, reflexão linguística convocando uma ordem de saber (ou de não saber) sobre a língua que não deixe o objeto textual à deriva. Essa manifestação é mais evidente, quando alunos escrevem juntos, de modo colaborativo o mesmo texto. Por isto, a escrita colaborativa se apresenta como espaço de investigação privilegiada para observar e analisar os saberes que os alunos expressam (ou silenciam) em relação à marcação dos sinais gráficos nos textos que estão produzindo.

Considerando estas questões, nossa pesquisa pretende: observar a recorrência do uso e função do parágrafo nos textos dos alunos; analisar sua natureza linguística; refletir sobre as enunciações das crianças na inscrição dos parágrafos e qual a relação que eles mantêm com outros sinais de pontuação; identificar e descrever em que momento os alunos verbalizam (ou o fazem em silêncio) a necessidade de pontuar parágrafo.

Nosso estudo se insere no conjunto de reflexões sobre o uso e o processo de aprendizagem do sistema de pontuação por alunos do Ensino Fundamental I observados por Dahlet (2006), Felipeto (2019), Saleh (2016), Ferreiro (1996), entre outros. Os dados analisados constituem um conjunto de histórias inventadas escritas em situação ecológica, capturados e registrados em processo através de um sistema multimodal, através do qual temos acesso ao diálogo dos alunos que estão escrevendo juntos o mesmo texto.

SOBRE O PARÁGRAFO

Na literatura, encontramos algumas investigações sobre o uso do parágrafo, sobretudo de estudiosos ingleses, franceses e brasileiros. Ressaltamos, no caso dos primeiros, as pesquisas de Duncan, (2007), Otori *et al.* (1986), Longacre (1980). No segundo, Catach (1994), Bessonnat (1988). No terceiro (no Brasil), Rocha (1998), Dahlet (2006), entre outros.

O parágrafo se coloca no sistema de pontuação com um valor de marca 'branca' (externa à frase, com ênfase visual), comparável às marcas 'pretas' – ambas sintáticas, enunciativas e rítmicas. De acordo com Fraivaud (2004), a manifestação da pontuação branca:

[...] não é marcada por um gráfico, mas por um espaço que pode ser medido, graduado e orientado: à esquerda, à direita, em cima, em

baixo de um segmento de fala. (FRAVIAUD, 2004, p. 18 – *tradução nossa*)

A noção que se tem do “parágrafo” é a de que ele é multifuncional e não se define apenas pela mudança de linha. Também é definido por distinguir uma informação ou a subjetividade do escritor. Seu ensino, no Brasil, é centrado em normas através de falas do professor (indicações gráficas como: “ponto final, parágrafo”; “deixe um espaço de dois dedos”; “na outra linha com letra maiúscula, parágrafo”; etc), em que conceitos semânticos não são apresentados. O parágrafo enquanto marca de pontuação é associado, em geral, a abertura e fechamento de informações segmentadas com interdependência gráfico/visual e de sentido.

CATEGORIAS CONCEITUAIS

Afastado das noções normativas sobre o parágrafo, os estudos da Didática da Escrita, vinculados à escrita colaborativa, delineiam questões importantes para entendermos o processo de aprendizagem de fenômenos da língua escrita manifestados no diálogo transcrito durante a produção do manuscrito escolar. Os estudos desenvolvidos por Calil (2008, 2012, 2016), dentre outros autores, nos apresentam alguns pressupostos teóricos e metodológicos, que nos permite analisar a gênese do parágrafo.

O manuscrito escolar (ME) é o produto de um processo escritural que tem a escola como referência,

contextualizando e situando o ato de escrever. É definido por Calil (2008) como “[...]todo e qualquer escrito mobilizado por uma demanda escolar [...] tudo aquilo que, relacionado diretamente ou não ao ensino da língua portuguesa escrita o scriptor produz na sua condição de aluno.” (CALIL, 2008, p. 24-25). O Texto dialogal (TD) é uma unidade de análise que possibilita identificar os diversos elementos textuais materializados no ME. Todo o processo dialogal é transcrito e analisado (fala espontânea, gestos, movimentos, elementos linguísticos, etc). É definido por Calil (2016) como um processo “[...] estabelecido na interação face-a-face, respeitando sua dimensão multimodal e a fala espontânea e coenunciativa dos alunos em dupla.” (CALIL, 2016, p. 531). É constituído quando uma das crianças reconhece um OT conflitante e verbaliza comentários relacionados a esse objeto.

Já o OT é, de acordo com Calil (2016), na linearização do manuscrito escolar:

[...] todo aquele elemento gráfico, linguístico ou discursivo diretamente relacionado ao texto em curso e reconhecido pelo escrevente como um elemento passível de ser acrescentado ou alterado. (CALIL, 2016, p. 535)

A partir do OT (uma palavra, um sinal de pontuação, uma letra, um espaço gráfico, um gesto, etc.) temos duas estruturas linguístico-enunciativas de co-

mentários: simples – enunciações curtas, sem explicação ou argumentação; desdobrados – enunciações mais longas com valor argumentativo – descrição, explicação, justificativa (CALIL, 2022).

METODOLOGIA

Nosso *corpus* constitui-se de três díades (D1, D2 e D6), extraído de um dado maior (10 díades), que escrevem, a dois, histórias inventadas, em situação ecológica de sala de aula. São crianças provenientes de uma turma composta por 21 alunos que cursavam, em 2017, o 4^o ano do 1^o Ciclo do Ensino Básico, na escola V, em Aveiro – Portugal. A díade 01 é formada por La* e Bi; díade 02, formada por Ga* e Fra; díade 06, formada por In* e Ju. Neste trabalho, mostraremos um recorte da análise dos dados referentes às três díades, focando a análise no texto dialogal e no processo de EC.

Os dados são coletados através do Sistema Ramos (SR) um dispositivo de captura multimodal que permite o acesso à fala, à escrita, aos gestos envolvidos no processo de escritura em tempo e espaço real da sala de aula (CALIL, 2020). A construção dos dados ocorreu em parceria com o projeto *InterWriting-DIADE* (Desenvolvimento, Interação e Didática da Escrita), da Universidade de Aveiro – Portugal em parceria com os pesquisadores brasileiros do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME).

ANÁLISE DOS DADOS

Nos manuscritos escolares encontramos, no quadro 01, o uso dos parágrafos dispostos nas seguintes categorias:

Quadro 1

Categorias	Manuscrito escolar		
	<i>A ilha do tesouro</i>	<i>Os alpinistas</i>	<i>O passarinho</i>
Quantidade de parágrafos	09	16	12
Uso sem verbalização e sem gesto	03	14	05
Uso sem verbalização e com gesto	03	01	01
Uso com verbalização e com gesto	03	–	03

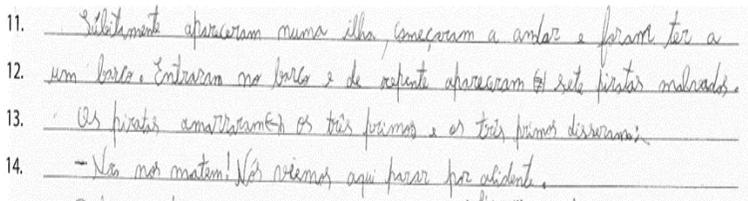
Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando os três manuscritos, ocorreram 37 parágrafos. Da quantidade total de inscrição do parágrafo, utilizado nos três manuscritos, verificou-se a seguinte incidência de comentários metalinguísticos: dos nove parágrafos inscritos pela D1, um apresentou comentário simples e três se desdobraram; dos dezesseis parágrafos inscritos pela D2, um apresentou comentário simples e nenhum desdobrado; dos doze parágrafos inscritos pela D3, um apresentou comentário simples e um desdobrado. Apresentaremos, abaixo, a maneira como os comentários se manifestam no TD. Para tanto, con-

textualizamos um texto dialogal, a partir do registro filmico, observando o momento em que há um reconhecimento de um problema, de um OT, e o comentário consequente à necessidade de paragrafação ou não, durante o processo escritural a dois. Recortaremos uma ocorrência do MEO1 *A ilha do tesouro*, uma do MEO2 *Os alpinistas* e uma do MEO3 *O passarinho*.

Na figura 1, que segue, temos o estado do ME 01 aos 00:42:34 com indicação do momento em que o ponto de tensão e o comentário ocorrem:

Figura 1



Fonte: Dados da pesquisa.

TD01: tempo transcorrido: 00:42:34-00:42:51 – pausa de 17s. Contexto: após La* concluir a inscrição de ‘malvados’ na linha 12 sem marcar ponto final, Bi volta-se para ela e relê a última palavra linearizada, oralizando em seguida a continuidade da história.

412. Bi: prende: ponto: ponto mete: aí! (apontando para a última linha e olhando rapidamente para a unha dando um gritinho como se machucado o dedo): ponto.

413. La*: ponto

414. Bi: ponto: parágrafo! (fazendo um gesto com a mão – tipo vassourinha – como se indicasse no ar o afastamento da margem esquerda)

415. La*: parágrafo:: já...:: ahn: oookkkei: parágrafo:: os parágrafos (SI) só: mais ou menos quando é texto diálogo:: prenderam:: os sete piratas prenderam os três primos nas masmorras.

Contextualizando todo o processo de interação, observado no processo fílmico, temos a relação entre o TD e o ME apresentando o momento em que o parágrafo é discutido e inscrito. A primeira observação se dá sobre a reflexão feita pela ditante. A escrevente que até esse momento tem dado atenção a continuação da história, oralizando a próxima informação, ainda não inscreveu o ponto final. É Bi que olha e aponta para o espaço após a palavra ‘malvados’ dizendo “ponto... ponto... mete ai!... ponto”. Até esse momento não há menção a parágrafo ou mudança de linha. La* olha para o local apontado por Bi e concorda com a marcação do ponto final afirmando “ponto”. Na sequência Bi gesticula com a mão como se fosse uma ‘vassourinha’ indicando o afastamento característico de parágrafo na linha seguinte e diz “ponto: parágrafo”. A partir desse ponto de tensão começa o comentário metalinguístico. Bi poderia não ter verbalizado nada e continuado a história, mas parece justificar que após um ponto final deva ocorrer mudança de linha e marcação de parágrafo.

É a enunciação de La* que traz o comentário desdobrado onde ela primeiro resiste a marcação do

parágrafo expressando negação “parágrafo... já... ah-
nnn!, mas em seguida concorda com a ditante: “oo-
okkkey”. Na sequência La* sente a necessidade de ex-
plicar algo sobre o parágrafo fazendo o seguinte co-
mentário: “parágrafo:: os parágrafos (SI) só: mais ou
menos quando é texto diálogo.” É o comentário sobre
o tipo de parágrafo que chama atenção para algo inte-
ressante. Ela demonstra um saber escolar e cultural
sobre a existência de duas formas de fazer parágrafo,
uma para narrativa e outra para fala. Quando diz
“mais ou menos quando é texto diálogo” No decorrer
do diálogo fica claro que elas estão disputando a ins-
crição ou de um turno de fala do narrador ou de fala
de personagem. Mais à frente, no TD, é possível obser-
var uma negociação entre as duas sobre fazer ou não
‘falas’ nesse texto, considerado por elas como ‘narrati-
vo’. Assim, esse parágrafo concorre com uma afirma-
ção ou sua negação.

Para La*, a informação seguinte poderia ser li-
nearizada depois do ponto final, visto que não há mais
espaço em branco suficiente para linearizar na mesma
linha, e assim inscreveriam o artigo ‘Os’ sem afasta-
mento. Duas opções poderiam ser propostas: rasurar o
ponto final e marcar a conjunção ‘e’ ou manter o ponto
e eliminar o espaço alinear. De todo modo negociam a
continuação da história na mesma linha ou não. Con-
siderando que o detentor da caneta é quem oficializa a
inscrição dos elementos gráficos, La* e Bi terminam
seus comentários construindo duas informações que
garante a aceitação das duas. La* marca parágrafo

TD2: tempo transcorrido 00:15:07-00:15:14 – pausa de 07s. Contexto: após Ga* inscrever a palavra ‘destemido’ na linha 2 e marcar ponto final, ele oraliza e inscreve o ponto, e em seguida olha para Fra que olha de volta oralizando assertivamente.

59. Ga*: inteligente [,] corajo [corajoso] joooo-so!:: E destemido...

60. Fra: des:: temido [destemido] (Fra dita enquanto Ga* escreve)

61. Ga*: temido. Ponto final [.]

62. Fra: isso... sim! e o outro

63. Ga*: Vamos mudar de linha:: parágrafo.

64. Fra: E o outro (falando baixinho).

65. Ga*: E [E] o [o] outro [outro].

Analisando apenas a relação entre o ME e o TD não seria possível revelar o motivo pelo qual o escrevente decidiu mudar de linha e iniciar novo parágrafo com afastamento. Observando o filme sincronizado extraímos três informações interessantes sobre a manifestação gráfico-espacial do parágrafo nesse manuscrito escolar. Primeiro, embora não tenham desdobrado a necessidade de inscrever parágrafo, não significa que não tenham refletido sobre ele. Segundo, a percepção do elemento linguístico ‘ponto final’ seguido da percepção do elemento gráfico-espacial da alienação se constituem conjuntamente em dois OT com um

ponto de tensão. Terceiro, o comentário verbalizado se desdobra gestualmente, e é sobre esse gesto semântico que trataremos.

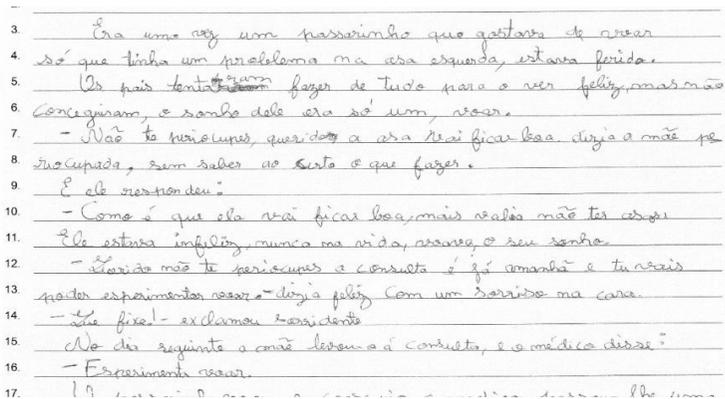
No momento em que Ga* verbaliza “ponto final”, também o representa graficamente. Faz um retorno gestual à sua inscrição, evidenciado em sua expressão facial, lançando um olhar para seu colega de escrita, com um sentido pragmático, questionando e procurando uma confirmação em relação ao fim da informação que apresenta um dos personagens da/na história, e afirmando implicitamente que o segundo personagem deve ser apresentado em uma informação isolada – em outra linha. Ao mesmo tempo em que Fra concorda assertivamente dizendo “isso... sim!” Ga* leva a caneta para a linha seguinte e já inicia a escrita enquanto Fra começa a enunciar a informação que deve ser inscrita “e o outro” e ao mesmo tempo Ga* verbaliza “vamos mudar de linha... parágrafo”. A negociação da marca ‘parágrafo’ ocorre de forma antecipada, no diálogo entre os dois, quando verbalizam em colaboração “e o outro” antes de se materializar na folha de papel. A função argumentativa na construção desse parágrafo procura justificar que as informações sobre os personagens da história fictícia podem ser sequenciadas em espaços gráficos distintos.

Concluimos a partir desse coenunciado ocorrido oralmente, que essas crianças detêm conhecimento (embora não sedimentado) sobre a função paradigmática do parágrafo como unidade de significação suficiente para desenvolver uma coerência de ideias or-

ganizadas visualmente. Uma última interpretação se faz necessário. Ga* poderia não ter marcado o ponto final após apresentar o primeiro personagem (linhas 1 e 2). A opção de substituí-lo pela conjunção ‘e’ segmentando a frase “E o outro” (linha 3) sem mudar de linha poderia ocorrer, e o elemento maiúsculo ‘E’ seria descartado e inscrito como um aditivo.

Na figura 3 que segue, temos o estado do ME 03 aos 00:33:49 com indicação do momento em que o ponto de tensão e o comentário ocorrem:

Figura 3



Fonte: Dados da pesquisa.

TD3: tempo transcorrido 00:33:49-00:34:16 –
 pausa de 26s. Contexto: após In* inscrever a palavra
 ‘fazer’ na linha 8 sem marcar ponto final, ela solta a fo-
 lha, Ju puxa para si e inicia uma releitura desde o co-

meço. In* puxa a folha de volta e faz a releitura a partir do título.

308. In*: “E ele respondeu”!

309. Ju: Podia escrever aqui (aponta para a continuação da linha da fala da mãe).:::

310. In*: Não!

311. Ju: Sim.

312. In*: Parágrafo! :: Isto é parágrafo (escreve dois pontos; depois para e checa a caneta).

Nesse fragmento há um ponto de tensão referente ao espaço gráfico-espacial do parágrafo e seu uso narrativo. Não seria possível identificar o ponto de tensão e a discussão sobre esse OT, menos ainda o momento processual em que a recursividade e a antecipação são manifestadas. Há uma negociação gesticulada e desdobrada sobre o lugar de inscrição e o momento de mudança de linha sobre o parágrafo. Observando o instante em que Ju se inclina para perto da folha, vemos que enquanto a escrevente inicia a marcação da informação (oralizada em coenunciação), depois de inscrever ‘ponto final’ e mudar de linha sem nenhuma verbalização, ela aponta para o espaço em branco que se apresenta depois do ponto final, demonstrando um conhecimento sobre segmentação de ideias coerentes. Observando o vídeo escrita, percebemos que Ju defende a linearização após o ponto final sem danos à coerência da história (círculo vermelho). Para Ju ‘aquele’ espaço (linha 8) comporta precisamente os elementos que In* inscreve na linha seguinte: ‘E ele respon-

deu'. Essa frase, se inscrita na linha anterior daria continuidade à fala narrativa antes de entregar a fala ao personagem. Assim, o gesto indicativo de Ju e a sinalização oral "podias escrever aqui" é um destaque ao aspecto gráfico-espacial em relação a outros parágrafos. Para ela, a linha seguinte seria usada para a inscrição da resposta do personagem. O que Ju faz pode ser considerado como uma rasura oral. A enunciação 'podias escrever aqui' pode ser interpretada como um apagamento do que In* já escreveu na linha seguinte (círculo azul). Quando In* recebe essa assertiva se nega respondendo "não" e recebe uma discordância de Ju "sim". A partir desse impasse, que poderia ter acabado no apagamento (rasura) de toda a frase (~~E ele respondeu~~) e sua transposição para o espaço livre da linha anterior, In* apresenta de forma enfática e com o uso gestual de indicação um argumento desdobrado sobre porque é necessário a mudança de linha. Ao afirmar "parágrafo... isto é parágrafo" inscreve de imediato, na folha, o 'dois pontos' garantindo uma explicação que justifique a segmentação das duas informações. Para In* a fala do narrador deve ser divorciada da fala do personagem.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de analisar os comentários sobre o uso do parágrafo por crianças que escrevem juntas o mesmo texto, estudamos o sistema de pontuação e o uso deste sistema por crianças em processo de imersão na escrita de textos. Isso possibilitou analisar os comentários das crianças em uma situação específica: o processo de escrita colaborativa em sala de aula,

em que os alunos dialogam entre si e expressam saberes advindos de um mundo letrado (escolar, acesso a textos de natureza diversificada).

Observamos que, na literatura, há trabalhos importantes sobre o uso do parágrafo por escolares, mas acreditamos que há muito a ser dito sobre essa temática. De modo geral, acreditamos que os saberes sobre o uso do parágrafo estejam ligados ao aprendizado escolar, ou seja, à fala dos professores, sobre concluir um pensamento, mudar de enunciador (o narrador da fala direta de um personagem). Evidente que nessas construções, há uma intenção com um sentido estético: parágrafos muito grandes com necessidade de pausa, fazer outro parágrafo, partilhar a ideia em vários parágrafos.

Em nossos dados identificamos o uso do parágrafo em momentos específicos, dentre eles: 1. Necessidade de mudar de assunto (estabelecendo uma relação sintática-semântica); 2. Necessidade de listar conteúdo (relembrando as listas de compras, listas de receitas, et.; e, 3. Alternância da narrativa dialogal (introduzido o discurso direto) categoria de parágrafo. Dois momentos particularmente interessantes, observados em nossos dados, foram aqueles em que as crianças usam o parágrafo sem verbalizar e os usos marcando no papel com gestos (apontamento do dedo no lugar onde deve iniciar o parágrafo). Consideramos que a interação das crianças replica suas experiências na escola, com o aprendizado da língua escrita, com a necessidade de usar textos com coerência e coesão. É na escola, e em contatos com textos que as crianças observam que, após o título, “pula-se uma linha e se inicia o

texto com parágrafo”, pois nada a impede de iniciar seu texto escrevendo à margem esquerda sem afastamento. Parece-nos que aí se instaurou, uma norma para o layout básico de um texto escrito no ambiente escolar que passa a exercer uma função pragmática.

O uso do parágrafo apareceu em muitas situações com gestos (falados e silenciosos) sempre de modo antecipado. As crianças decidem pelo parágrafo e após escrito quase parece não haver uma volta após instaurado, o que acontece em outras marcas. Não há rasura após inscreverem o parágrafo no texto, pelo menos, até agora, nos dados dos quais dispomos.

Encontramos trinta e sete parágrafos, sendo nove verbalizados e vinte e sete não verbalizados. Observamos algumas hipóteses, levantadas em nosso trabalho. As crianças manifestam determinados saberes sobre em que momento no texto os parágrafos devem ser feitos, ainda que haja pontos de tensão sobre esse saber; a marcação do parágrafo (e de outros sinais) era precedida por comentários complexos que procuravam resolver o estranhamento de determinados objetos textuais. Não encontramos em nenhum dos três manuscritos rasuramento do parágrafo no texto escrito, apenas no diálogo. A dúvida sempre apareceu antes de inscrever um parágrafo, seja através de comentários simples, seja através de comentários desdobrados.

A amostragem das investigações que têm como pano de fundo o texto dialogal e a escrita em processo apresentou que a inscrição do parágrafo no pa-

pel é acompanhada, em geral, de diálogo oral e gestualidade. E foi, nessa instância, com ajuda do cronômetro do filme sincronizado que, também, observamos uma variação de tempo nos usos dos parágrafos. Um comentário simples, aquele em que a criança verbaliza a palavra ‘parágrafo’ demora pouco tempo para ser justificado e marcado. O comentário desdobrado, aquele em que há uma dificuldade em justificar a inscrição de um objeto textual e uma explicação sobre sua inscrição, possui um tempo de discussão maior, o que, de fato, possa parecer lógico e esperado. Nos comentários desdobrados há a necessidade mais evidente da aprovação ou justificativa de sua posição no papel.

Nos manuscritos *A ilha do tesouro* e *O passarinho* há, predominantemente, parágrafos comentados e gesticulados. No manuscrito *Os alpinistas* a ocorrência maior é a de inscrição paradigmática, visto que essa díade apresentou paragrafação no estilo de uma ‘lista’ sem a necessidade de verbalização ou comentários. Já a ocorrência de comentários com gesto indicativo ocorre nos três manuscritos. Uma última comparação foi observada entre o texto mais extenso *Os alpinistas* e os outros dois textos. Quanto mais inscrição de parágrafos menos se verificam verbalizações e comentários de qualquer natureza, e mais se nota marcas de pontuação internas ao parágrafo. De todo modo, essas crianças apontam um conhecimento não sedimentado, mas bem desenvolvido, sobre o uso do parágrafo para dar sentido ao texto. E a interação colaborativa auxilia nas tomadas de decisão.

REFERÊNCIAS

ANIS, Jacques. Préparatifs d'un texte: La Fabrique de Pré de F.-Ponge. *In: Langages*, 17e année, n. 69, 1983. *Manuscrits-Écriture*. Production linguistique. pp.73-83; doi: <https://doi.org/10.3406/lgge.1983>.

BESSONNAT, Daniel. Le découpage en paragraphes et ses fonctions. *In: Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n. 57, 1988. L'organisation des textes. p. 81-105.

CALIL, Eduardo *et al.* A gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunas recém-alfabetizadas: identificação de atividades metalinguísticas a partir de inscrições gráficas e comentários espontâneos. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 66, 2022.

CALIL, Eduardo. Sistema Ramos: método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo – UNESP, v. 64, p. 1-28, outubro, 2020.

CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa Álvares. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo – UNESP, v. 62, p. 91-123, jan. mar. 2018.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

CALIL, Eduardo. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. *Alfa: São Paulo*, v. 60, n. 3, p. 531-555, nov. 2016.

CALIL, Eduardo. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. *In: SILVA, Carmen Luci da Costa; DEL RÉ, Alessandra; CAVALCANTE, Marianne (Orgs.) A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre: UFRGS, 2017, p. 161 – 192.

CARVALHO, Tainan Garcia. *Usos de vírgulas em textos do ensino fundamental II: um estudo longitudinal*. 2019, n. p. 174. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Unesp, São José do Rio Preto, 2019

CATACH Nina. La ponctuation. *In: Langue française*, nº45, 1980. La ponctuation. p. 16-27. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1980_num_45_1_5260

DAHLET, Véronique. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DUNCAN, Mike. *Whatever Happened to the Paragraph?* College English, v. 69, n. 5 p. 470-495 May 2007.

FAVRIAUD, Michel. Quelques éléments d'une théorie de la ponctuation blanche – par la poésie contemporaine. *In: L'Information Grammaticale*, n. 102, 2004. p. 18-23.

FELIPETO, Cristina. Escrita colaborativa e individual em sala de aula: uma análise de textos escritos por alunos do ensino fundamental. *Alfa*, São Paulo. v. 63, n. 1, p. 133-152, 2019.

FERREIRO, Emília. Os limites do discurso: pontuação e organização textual. *In: FERREIRO, Emília.; MOREIRA, Nadja Ribeiro. (Orgs.). Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever: estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas*. São Paulo: Ática, 1996, p. 123-156.

LIMA, Margareth Brainer de Queiroz. *O uso e a compreensão das marcas de pontuação por crianças*. 2003, p. 120, Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco – UFPB, Recife, 2003.

LONGACRE, Robert E. An Apparatus for the Identification of Paragraph Types. Notes on Translation 15 (July, 1980), p. 5-22. *Summer Institute of Linguistics*, Üopyright 1980. Pages 5-22. Used by permission.

OHORI, Toshiu et al. Discourse and Paragraph – Visions and Revisions. (*The geibun-kenkyu: journal of arts and letters*). v. 48, (1986. 3), p.15 – 28. 1986.

SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. A pontuação enunciativa e as instâncias narrativas em textos infantis de diferentes gêneros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 18, n. 2, p. 357-389, ago.dez. 2016.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 1997, v. 13, n. 1, p. 83-118.

CAPÍTULO 12

ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE SE FORMAR LEITORES LITERÁRIOS EM ESCOLAS QUE NÃO POSSUEM BIBLIOTECA ESCOLAR: Contos de Machado de Assis como ponto de partida

Lanne Janaina **BATISTA**

UFG – *lanne.janaina@discente.ufg.br*

Célia Sebastiana **SILVA**

UFG – *celia.ufg@hotmail.com*

RESUMO: Um dos entraves quando se reflete sobre a formação do leitor literário na Educação Básica brasileira é a falta da biblioteca escolar, um instrumento pedagógico importante para a efetivação desse processo. No entanto, sua inexistência não pode ser um impeditivo da ação de ler. Assim, este artigo, de natureza bibliográfica, pretende discutir sobre os desafios metodológicos relacionados à formação do leitor literário em escolas que não possuem biblioteca escolar, vislumbrando possibilidades para a efetivação dessa formação por meio de um trabalho com a leitura literária realizado com material autêntico e com a qualidade que a atividade exige, como preconizam Candido (2004) e Zilberman (2012). O objetivo é apresentar uma proposta de ação pedagógica voltada para a formação do leitor literário em escolas sem biblioteca escolar, tendo como corpus literário contos de Machado de Assis, observando-se a necessidade da inserção dos clássicos na educação básica – Calvino

(2007), Todorov (2009) e Machado (2011) –, a importância do gênero conto (CORTÁZAR, 2006) e da escrita machadiana (COUTINHO, 1971) para a formação do leitor literário. Esses contos serão trabalhados através dos textos originais e de uma interface com o livro *Missa do Galo e outros contos de Machado de Assis: adaptação em quadrinhos*, roteirizado e ilustrado por Francisco Vilachã (ASSIS, 2018). Desse modo, não pretende-se entregar uma fórmula pronta para formar leitores, mas apontar possibilidades dentro do que o contexto escolar possui, partindo-se do princípio de que as dificuldades de acesso precisam ser minimizadas para que essa formação como direito incompressível, inalienável, seja garantida.

PALAVRAS-CHAVE: formação do leitor literário; letramento literário; biblioteca escolar; contos; machado de assis.

A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A leitura configura-se como um passaporte de sobrevivência e de oportunidades em uma sociedade letrada, multicultural e multimidiática. Tal atividade passou por vários momentos históricos e transformações sociais, tomando relevância crucial no século em que vivemos, exigindo, ora, novos letramentos necessários devido às novas tecnologias e mídias sociais vigentes (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020).

No entanto, se já existe uma dificuldade de desenvolvimento das práticas leitoras de gêneros textuais diversos facilmente disponíveis e encontrados a to-

do momento nos contextos da comunicação humana^{ix}, é salutar refletir em que lugar fica a leitura literária nas práticas de letramentos ofertadas nas escolas, cujo objeto materializa-se na figura do livro?

Políticas públicas de incentivo ao livro e à leitura, desde a promulgação da *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional* – LDB – em 1996, até sua nova atualização em 2022^x, demonstram a centralidade da biblioteca escolar na formação de leitores, o que se pode estender ao plano dos leitores literários. Não obstante a existência de tantas leis que versam direta ou indiretamente sobre a biblioteca escolar enquanto partícipe fundamental no processo de formação de leitores na Educação Básica, em âmbito local, a pesquisa Retratos da Biblioteca Escolar da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás (SANTOS, *et al.*, 2017) afirma que 20,53% das escolas estaduais em Goiás não possuem biblioteca escolar. Número que, apesar de parecer pequeno, não demonstra, posto que é apenas quantitativo, a real situação das bibliotecas nas escolas da rede pública de ensino.

É notório que a biblioteca escolar se configura como a grande aliada no processo de formação do leitor, pois é um lugar decisivo para a efetivação da formação de leitores, cabendo a ela não o papel de depósito de livros, mas de promotora de ações voltadas ao incentivo à leitura. Na maioria das vezes, é o único lugar em que o aluno do ensino público tem acesso ao livro literário. Mas, apesar de toda a sua importância, a sua inexistência não pode cercear a formação do leitor.

Desse modo, o presente artigo visa refletir sobre os desafios metodológicos relacionados à formação do leitor literário em escolas que não possuem biblioteca escolar, apontando possibilidades para minimizar esse entrave. O objetivo é apresentar uma proposta de ação pedagógica voltada para a formação do leitor literário em escolas sem biblioteca escolar, tendo como corpus literário contos Machado de Assis.

A LITERATURA COMO DIREITO: O PAPEL DA ESCOLA E DA BIBLIOTECA ESCOLAR NA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A educação formal oferecida pela escola é um meio de oportunizar o contato com as diversas manifestações da língua, possibilitando a atuação dos sujeitos “[...] em um mundo multicultural altamente interconectado e globalizado.” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.53). A *Base Nacional Comum Curricular* traz esse como foco do ensino de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental, de modo a proporcionar um:

[...] contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (BRASIL, 2017, p.136)

A sociedade altamente midiaticizada possibilita o acesso a uma vasta diversidade de gêneros textuais presentes nos campos Jornalístico-Midiático, Campo de Atuação na Vida Pública, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa (preconizados pela BNCC), mas o acesso ao livro literário, objeto fulcral para o desenvolvimento das habilidades do Campo Artístico-Literário, ainda não perpassa todas as esferas sociais, sendo papel da escola disseminá-lo, posto que é um direito (CANDIDO, 2004).

O acesso à cultura – tendo a arte literária como uma de suas manifestações – faz parte dos direitos humanos, que, assim como os demais bens necessários à sobrevivência, não pode ser negligenciado, pois é “[...] fator indispensável de humanização.” (CANDIDO, 2004, p. 175).

A leitura literária nos edifica e nos humaniza à medida que nos permite vivenciar situações, sentimentos e experiências empiricamente impossíveis que, ao serem vislumbradas pelo olhar de fora, contribuem para o “[...] fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas.” (ZILBERMAN, 2012, p. 148). Todorov compartilha dessa mesma concepção, posto que considera que a:

[...] obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosse-

guem por muito tempo depois do contato inicial.
(TODOROV, 2009, p. 78)

O papel ordenador da palavra processado no interior do texto literário propicia uma superação do caos interno vivenciado cotidianamente. (CANDIDO, 2004, p. 177). Aqui, num percurso contrário ao freiriano, a leitura da palavra possibilita uma organização da mente e dos sentimentos, para que se possa “ler” o mundo também de uma forma organizada.

O compartilhamento de um patrimônio cultural tão valioso e necessário não pode ser subjugado. A leitura literária, direito social (MACHADO, 2011), deve ser garantida pela escola, a qual não pode desperdiçar o tempo de aprendizagens com materiais empobrecidos, fragmentados. Há de se oportunizar práticas literárias que permitam abrir portas, desde a educação infantil, para esse universo leitor, até que se consolidem no futuro. Nesse contexto, a biblioteca escolar:

[...] tem a função de propiciar práticas que fomentem o gosto pela leitura, além de interagir com as propostas pedagógicas desenvolvidas na escola, oferecendo-lhes recursos, materiais, dinâmicas de forma cadenciada e ao encontro dos anseios dos alunos, professores e da proposta curricular. (CAMPOS, 2018, p. 40)

Não podendo ser concebida como um mero depósito de livros, é necessário que:

[...] assuma uma postura de uma agência de letramento, possibilitando que as pessoas se apropriem do conhecimento, façam usos efetivos da leitura e escrita em suas vidas. (CAMPOS, 2018, p. 40)

A diversidade de gêneros, estilos e autores proporcionados pela biblioteca escolar propiciam o trabalho com material autêntico para uma ampliação das capacidades leitoras, a fruição e o letramento literário no ambiente escolar. Lamentavelmente, nem todas as escolas possuem biblioteca, e nem todas as que possuem a compreendem enquanto agência fomentadora da leitura literária. Como já observado, a legislação educacional prevê esses espaços nas escolas públicas de todo o país, mas na prática não é o que se vivencia.

Se, por um lado é extremamente importante cobrar do poder público a efetivação da lei, garantindo a presença e a manutenção das bibliotecas em nossas escolas, por outro, não se pode cruzar os braços e aguardar que isso aconteça:

[...] o direito de ler na escola é inalienável, e além de direito do aluno, é dever do professor de Língua Portuguesa garanti-lo, apesar de to-

das as contingências contrárias. (SILVA; FARIA, 2018, p. 110)

A partir das reflexões realizadas e com o dever iminente de se garantir o direito à leitura literária na educação básica com o propósito da formação desse tipo específico de leitor, propõe-se o trabalho a seguir.

LETRAMENTO LITERÁRIO: CONTOS DE MACHADO DE ASSIS COMO PONTO DE PARTIDA

Não há nenhum ineditismo quando se discute a necessidade da formação de leitores profícuos na Educação Básica, preparados para atuarem socialmente, mas é sempre bom lembrar, defender e trabalhar para que essa prática ocorra, pois, o ato de ler em si é um ato de conquista, de inserção e inferência em uma sociedade letrada, o que só por meio da oralidade não seria possível. A leitura de livros propicia um incremento do saber, uma visão crítica que não pode ser proporcionada por outros veículos de comunicação e a formação de leitores profícuos:

[...] assíduos e críticos está íntima – e necessariamente – amarrada à questão das oportunidades educacionais e da existência do ensino de qualidade no âmbito das escolas. (SILVA, 1994, p.40)

Aqui, mais uma reflexão se faz necessária. Devido ao impacto ocasionado pelo advento das tecnologias da informação, a terminologia “proficiência em leitura”, antes utilizada pelo PISA para designar as práticas em leitura e compreensão textual que um aluno precisa atingir ao concluir a Educação Básica, é substituída por “letramento em leitura”, observando, como aponta Magda Soares (2003), a necessidade de se compreender os usos sociais da língua e da escrita, para muito além da leitura mecânica e decodificação.

A realidade em que estamos inseridos, nesse mundo cada vez mais midiático, fez, ainda, com que se ampliasse o termo letramento para sua pluralização letramentos, os quais consistem no “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (ROJO; MOURA, 2019, p. 12) e, conseqüentemente, da leitura. A expansão dos gêneros discursivos provocada pelas mídias sociais exige, portanto, que o ensino escolar efetive práticas, que são os multiletramentos, de:

[...] letramentos em múltiplas culturas e múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem oral e escrita etc.). (ROJO; MOURA, 2019, p. 20)

Dentre os letramentos e multiletramentos existentes encontra-se o letramento literário, o qual ocorre antes mesmo do processo de alfabetização

quando a criança é inserida desde cedo no universo da fantasia. Mas, para Zilberman (2012), é a alfabetização que transforma o indivíduo em leitor, e dentre as diversas modalidades de leitura encontra-se a leitura literária. Para além de “alfabetizar-se” literariamente, ou seja, adquirir proficiência em relação ao código linguístico, decodificando os textos literários (fazendo-se necessário para tal o contato direto com eles), reconhecendo os gêneros, estilos e autores, é preciso “letrar-se” literariamente.

Barboza, Teno e Sampaio (2019) afirmam que “[...] são as relações da leitura com a sociedade” (BARBOZA; TENO; SAMPAIO, 2019, p. 51) que designam o letramento literário, ou seja, quando ao indivíduo (aqui no papel de aluno) é permitido fazer um uso intrínseco dessa leitura relacionando-a à vida, fruindo-a. Por esse motivo, o letramento literário só se consolida:

[...] quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos – a narrativa e a poesia, entre outros – o que o ser humano tem acesso graças à audição e à leitura. (ZILBERMAN, 2012, p. 130)

Sem esse contato a prática não se efetiva. O letramento literário é “[...] uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2016, p. 23), a quem cabe disponibilizar, democratizar e garantir o direito de ler o cânone literário, não somente pelo

fato da leitura ser prazerosa, mas porque é por meio do contato com o patrimônio literário que se adquirem “[...] os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem” (COSSON, 2016, p. 30). O cânone literário, ou os clássicos, são:

[...] aqueles livros que chegaram até nós e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem e nos costumes). (CALVINO, 2007, p. 11)

Eles se constituem materiais de excelência para que se trabalhe o letramento literário, pois permitem a participação no capital cultural oferecido pela sociedade (LAJOLO, 1993).

Para garantir que o letramento literário ocorra, o professor precisa circundar o aluno em práticas que envolvam o livro e a leitura literária nos seus mais diversos gêneros. Diante as dificuldades encontradas por falta de um espaço disseminador do livro e da leitura, como é a biblioteca escolar, é imprescindível que se encontre meios para que o trabalho efetivo com a leitura literária ocorra.

Assim, propõe-se, nesse artigo, uma perspectiva metodológica para se efetivar práticas que corroborem para o desenvolvimento de um letramento literário na Educação Básica utilizando-se os materiais dis-

poníveis no ambiente escolar. Apresenta-se, assim, uma proposta de ação pedagógica, pautada na leitura de contos de Machado de Assis com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por meio dos contos originais^{xi}, facilmente encontrados em Domínio Público^{xii}, realizando uma interface com o livro *Missa do Galo e outros contos de Machado de Assis – adaptação em quadrinhos*, com roteiro e ilustrações de Francisco Vilachã (ASSIS, 2018), obra disponibilizada em grande quantidade por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Literário – nas escolas públicas, mediante escolha do professor.

A escolha da obra vai ao encontro da perspectiva de que, se a escola não possui biblioteca e se os alunos não possuem condições de adquirir livros, é necessário, primeiramente, além da qualidade estética da obra, encontrar exemplares que propiciem o efetivo encontro entre o leitor e o texto. O Programa Nacional do Livro Didático ampliou sua atuação propiciando a distribuição, além de livros didáticos, de livros literários, para as escolas públicas em todo o país. Mesmo não possuindo bibliotecas, as escolas recebem o material que precisa ser trabalhado com escolhas metodológicas assertivas no tocante à formação do leitor literário e das práticas de letramento em leitura.

Outro fator importante é que o gênero conto possui grande alcance na esfera escolar devido à sua extensão e ao efeito que seu conteúdo desperta no leitor. Cortázar associa o conto a “[...] um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa perma-

nência.” (2006, p. 125). Essa tensão narrativa aliada à noção de limite desperta o interesse dos alunos para a leitura e ninguém melhor que Machado de Assis para proporcionar essa sensação nos leitores. O nosso “Bruxo do Cosme Velho” foi um grande precursor do gênero conto no país que pela sua maestria ganhou notoriedade no cenário brasileiro.

Quer pela temática, quer pela técnica, quer pelo estilo, ninguém, na verdade, compreendeu melhor o gênero, desde as suas primeiras produções, a partir de 1860. (COUTINHO, 1971, p. 41)

Que Machado de Assis, em um processo que mais instiga que responde, a leitura machadiana convoca diretamente o leitor – quase um intruso (LAJOLO, 1993) – para um diálogo intrínseco com o seu texto.

Dessa maneira, acredita-se que o trabalho com o gênero textual conto, dadas suas múltiplas possibilidades, perfaça-se como uma ponte de passagem (ANDRUETTO, 2017) para que o sujeito se identifique e se reconheça enquanto um leitor literário e a partir dessa proposta se interesse por outros gêneros, por outros autores, por outros estilos, por outras modalidades em que o texto literário se apresente. Acredita-se que um trabalho com os contos de Machado de Assis, como *A missa do galo*, *Conto de escola*, *O espelho* e *Umás férias*, mediado por escolhas metodológicas

assertivas por parte do professor, fomenta a empatia dos alunos ao vislumbrar, no leitor, aspectos da humanidade que os constituem, desperte neles o gosto pela leitura, a fruição estética e abra caminhos para que o letramento literário se efetive.

FIM DE CONVERSA PARA O INÍCIO DE UMA AÇÃO

Se Candido (2004) pontua que a literatura é um direito, Zilberman (2012) afirma que esse direito deve ser garantido pela escola, independente dos entraves que possam ocorrer. Assim, a literatura como direito não pode cair na falácia, ela precisa ser efetivada. Professores precisam tomar suas posições como mediadores da leitura literária, fomentando, na escola, o letramento literário, a formação do leitor. A educação tem mais que o dever, tem “[...] a obrigação de capacitar o aluno a um dia se aproximar de qualquer obra e fazê-la sua.” (MACHADO, 2011, p. 37-38), provocando o interesse, a curiosidade, o desejo de sempre estar em contato com novos autores, novas histórias e diferentes formas de contá-las.

A intergenericidade presente na obra adaptada, proposta aqui como objeto de trabalho, parte do cânone literário para um universo multimodal, possibilitando aos alunos uma fruição estética por meio de uma leitura significativa. O projeto gráfico do livro adaptado em quadrinhos se configura como uma forma de mediação, na qual o aluno-leitor se reconhece na leitura literária. Sabe-se que não se forma leitores

com materiais empobrecidos, é preciso que se confira “[...] qualidade estética ao produto oferecido, o que advém da presença do imaginário e da narratividade.” (ZILBERMAN, 2012, p. 31) e com essa proposta pretende-se também desmistificar a dificuldade de se inserir textos originais e clássicos no cotidiano de alunos do Ensino Fundamental.

A diversidade de gêneros, estilos e autores proporcionados pela biblioteca escolar propiciam o trabalho com material autêntico para ampliações das capacidades leitoras, a fruição e o letramento literário no ambiente escolar. Mas, mesmo as escolas que não possuem biblioteca precisam encontrar meios para trabalhar o letramento literário.

A biblioteca não deixa de ser importante ou aleatória. Ela garante ambientação, diversidade e periodicidade, fatores indispensáveis para a formação do leitor. Mas, enquanto nem todas as escolas são assistidas, não se pode negar esse direito aos alunos. O artigo pretende, portanto, servir de reflexão para que outras possibilidades metodológicas sejam vislumbradas enquanto o direito à biblioteca escolar é cerceado.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. *A leitura, outra revolução*. Tradução Newton Cunha. 1. ed. São Paulo: Sesc, 2017.

ASSIS, Machado de. *Missa do Galo e outros contos de Machado de Assis*: Adaptação em Quadrinhos. Ilustração: Francisco Vilachã. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

BARBOZA, Sandra Noeli Rezende de Oliveira.; TENO, Neide Araujo Castilho.; SAMPAIO, Emilio Davi. O letramento literário no Ensino Médio sob a perspectiva dos multiletramentos. *A Cor das Letras*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 38–53, 2019. DOI: 10.13102/cl.v19i3.1626. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1626>. Acesso em: 25 maio 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Brasil no Pisa 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/instituiconais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018*. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília: Secretaria Geral, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13696.htm. Acesso em: 09 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1573298182/lei-14407-22#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,e%20o%20est%C3%AD-mulo%20%C3%A0%20leitura>. Acesso em: 14 ago. 2022.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CAMPOS, Cleide de Araújo. *Letramento literário e bibliotecas escolares: uma pesquisa exploratória no município de Ouro Preto*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto: Minas Gerais, 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006. p.123-135.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COUTINHO, Afrânio. A literatura no Brasil. v. VI. 2. ed. Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 1971.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas (SP): Ed. UNICAMP, 2020.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa Algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

OLIVEIRA, Gisele Rosa de. Biblioteca escolar no contexto das políticas públicas. *In*: GRACIOSO, Luciana de Souza.; FERREIRA, Suelen Camilo; SILVA, Marco Donizete Paulino. *Bibliotecas escolares: práticas alternativas*. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2016.

PNLD. *Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld#:~:text=O%20Programa%20Nacional%20do%20Livro,redes%20federal%2C%20estaduais%2C%20municipais%20>. Acesso em: 1 fev. 2022.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019. p. 11-27.

SANTOS, Andréa. *et al. Retratos da biblioteca escolar da rede estadual de ensino de Goiás*. Goiânia: Gráfica UFG, 2017. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/681/o/E-book_sobre_biblioteca_escolar.pdf. Acesso em: 01 jul. 2021.

SILVA, Célia Sebastiana; FARIA, Vivianne Fleury de. Em defesa do direito de ler. *In: DALVI et al (Orgs.). Literatura e educação: história, formação e experiência.* Campo dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 104-110.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A formação do professor e do aluno leitor para a construção da cidadania. *In: BAJARD, Èlie et al. Formação de professores e alunos leitores.* Minas Gerais: MEC, 1994. p.32-44.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, *Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, Revista Brasileira de Educação*, outubro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo.* Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura.* Curitiba: Ibplex, 2012.

CAPÍTULO 13

O ESTUDO DO LÉXICO E A ORALIDADE NUMA PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: Uma análise léxico-semântica da letra de *Ritmo Perfeito*, de Anitta

Fábio Ferreira PINTO
USP – fabiofp@usp.br

Beatriz Daruj GIL
USP – biagil@usp.br

RESUMO: Este artigo tem como objetivo tratar do emprego de estudos a respeito do léxico e dos campos semânticos, das escolhas lexicais e das marcas de oralidade na letra de música *Ritmo Perfeito* (2014), da cantora e compositora Anitta, em práticas de ensino de Língua Portuguesa. Buscamos, aqui, demonstrar que estes estudos podem fazer parte de exercícios de leitura e compreensão de texto em aulas voltadas para alunos do Ensino Médio, visando a contrariar abordagens tradicionais de ensino da linguagem, que ainda se baseiam na classificação gramatical, especificamente as de classes morfológicas. Pretendemos demonstrar que a competência lexical se desenvolve para além da mera classificação morfossintática, levando em conta os aspectos semânticos, dando-se também no nível discursivo e proporcionando a ampliação do léxico da língua portuguesa em atividades que partam da realidade dos próprios estudantes. O artigo se fundamenta, teoricamente, em Biderman (1978), Ullmann (1964) e Polguère (2016), sobre estudos do léxico e dos campos semânticos; Caretta

(2013), Napolitano (2005), Tatit (2008), Severiano e Mello (1997, 1998), para história e contextualização da canção brasileira. A respeito da visão do ensino em Língua Portuguesa, o trabalho apoia-se em Antunes (2012), Leffa (2000), Vilela (1994) e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2018).

PALAVRAS-CHAVE: oralidade; escolhas lexicais; campos semânticos; prática de ensino; gênero letra de música.

INTRODUÇÃO

As lexias são os objetos a partir dos quais a lexicologia estuda a língua. Tais objetos podem ser analisados segundo aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. Indo além da estrutura do léxico, a lexicologia torna possível perceber como são construídas a visão de mundo e as relações socioculturais.

O léxico de uma língua compõe o repertório de palavras desta, ou “[...] o conjunto de itens à disposição dos falantes para atender às suas necessidades de comunicação” (ANTUNES, 2012, p. 27). Neste repertório, as escolhas lexicais não são feitas de maneira aleatória. Elas são relacionadas para o texto pelo sujeito que as enuncia, visando à construção de um dado discurso.

Ao observarmos como ocorre o ensino do léxico, deparamo-nos com o fato de que, por tradição, as aulas de Língua Portuguesa dissociam o estudo do léxico da gramática. Durante as práticas da sala de aula, os exercícios são voltados para a classificação gramatical, isolando a palavra de seu contexto. Todavia, visando a uma abor-

dagem sobre o léxico para além da mera classificação em classes gramaticais, será necessário observá-lo em sua atualização discursiva.

No presente artigo, trataremos da representação da figura feminina na letra de música *Ritmo Perfeito*, da cantora Anitta, lançada em 2014, e das escolhas lexicais dessa mesma letra, por meio da análise léxico-semântica, que pode fazer parte de uma prática de ensino do léxico de Língua Portuguesa para alunos do Ensino Médio, objetivando uma proposta de prática de leitura.

A cantora Anitta foi descoberta a partir de vídeos lançados no YouTube em 2010. Ela recebeu um aporte profissional da gravadora Warner Music a partir de 2013. A letra da música *Ritmo Perfeito*, que aponta para um jogo de sedução na relação homem-mulher, faz parte do segundo álbum da cantora, também intitulado *Ritmo Perfeito*, de 2014.

Para o tratamento da estrutura do léxico, retomam-se os fundamentos da lexicologia com Biderman (1978) e Ullmann (1964), bem como as perspectivas de Antunes (2012), Leffa (2000) e Vilela (1994).

A PERSPECTIVA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SEGUNDO A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), os estudantes do Ensino Médio devem ser capazes de participar das mais diversas práticas sociais que envolvam a linguagem, dominando gêneros textuais e discursivos, e desenvolver habili-

dades relativas aos diferentes usos das linguagens construídos desde o Ensino Fundamental. A esse respeito, a BNCC diz que:

[...] 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)

Quanto ao Ensino Médio, a BNCC afirma que este deve “[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais” (BRASIL, 2018, p. 490). Durante essa fase, o estudante ampliará sua visão crítica, estética e política, envolvidas na produção e na recepção discursivas, visando a intervir na sua própria realidade.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), as habilidades de Língua Portuguesa devem considerar a complexidade das práticas de linguagens em contextos sociais, o domínio dos gêneros textuais e o aumento da exigência de habilidades para compreender tais gêneros, envolvendo o arcabouço gramatical e as práticas de circulação, incluindo a cultura digital e um repertório que envolva literatura, minisséries, games e música, por exemplo.

O objeto de estudo deste artigo é um texto do gênero letra de música, o que na BNCC abrange o campo artístico-literário, no qual se busca maior contato e capacidade analítica das mais diversas formas de manifestação artística e cultural, de maneira contextualizada. De acordo com a BNCC, as aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio devem aproveitar “[...] o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis.” (BRASIL, 2018, p. 495.). No que tange à oralidade, a BNCC diz que um dos objetivos das aulas de Língua Portuguesa é:

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BRASIL, 2018, p. 500)

As habilidades indicadas na BNCC procuram ampliar o domínio dos contextos dos gêneros nos campos de atuação da vida cotidiana, do artístico-literário, da prática de estudo e pesquisa e da vida pública, tais quais os eixos de leitura, de produção de textos, de oralidade, de análise linguística semiótica.

PERSPECTIVAS DO LÉXICO: LEXIAS, UNIDADES LEXICAIS, CAMPOS SEMÂNTICOS

Abordaremos, neste tópico, aspectos referentes à organização e estruturação do léxico. Em primeiro lugar, palavras gramaticais e palavras lexicais serão diferenciadas umas das outras. Em seguida, apresentaremos os critérios de delimitação do léxico; para, finalmente, tratar das lexias simples e complexas, que irão compor os campos semânticos.

Ao nos remetermos aos fenômenos do mundo, às nossas experiências da realidade extralinguística, nomeando objetos, apontando ações ou estados emotivos, caracterizando propriedades, o fazemos por meio de palavras lexicais, que são os substantivos (dom, sonho), verbos (reparar, volta) e adjetivos (bom, perfeito). Notamos, assim, que as palavras lexicais são significativas por si próprias e carregam significado mesmo quando isoladas.

Além das palavras lexicais, há unidades cujo significado remete ao interior do sistema linguístico. As funções dessas unidades existem nas relações morfossintáticas, visto que não possuem um significado próprio. A este grupo, denominado palavras gramaticais, pertencem os artigos (a, o), os pronomes (me, meu), as preposições (de, em), as conjunções (mas, porque).

Visto que tanto as palavras lexicais, quanto as palavras gramaticais compõem o código linguístico, podemos afirmar que o léxico é o repertório de palavras ou o conjunto de itens à disposição dos falantes

visando a atender à necessidade de comunicação. Para Biderman (1978), o léxico:

Abrange todo o universo conceptual dessa língua. Qualquer sistema léxico é o somatório de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico da sua língua. (BIDERMAN, 1978, p. 139)

A partir da definição de Biderman (1978), podemos dizer que a escolha lexical de um texto direciona a leitura para a compreensão de uma realidade extralinguística, refletindo a maneira como os membros de uma determinada sociedade enxergam o mundo a seu redor.

A palavra lexical, quando não em uso, isto é, não colocada em um dado discurso, é designada lexema. Um dicionário, por exemplo, apresenta uma listagem de lexemas (VILELA, 1994, p. 25). O lexema, ao ser escolhido por um enunciador de acordo com as necessidades da situação enunciativa, manifestando-se no discurso, ganha novos significados. A essas formas que surgem no discurso, nomeia-se lexia.

Deste modo, lexia é a unidade lexical:

[...] atualizada em um discurso particular, como resultado de uma escolha feita pelo enunciador de acordo com as necessidades da situ-

ação de enunciação, que é singular e única.
(GIL, 2009, p. 80)

Para exemplificar, pensemos no lexema cantar. Ao incluímos em um discurso, numa análise léxico-gramatical, podemos empregá-lo, morfológica-mente, como um verbo conjugado na primeira pessoa do plural do indicativo – cantamos, acrescentando ao radical <cant>, a vogal temática <-a> e o sufixo <-mos>. O processo de enriquecimento semântico se dará à medida que cantamos for atualizada em um dado discurso, adquirindo um valor polissêmico, como, por exemplo, em:

a) “Cantamos nossa canção preferida.”

b) “Cantamos a bola na reunião.”

Ao compararmos a e b, concluímos que o significado do primeiro difere do segundo, uma vez que em b, cantamos assume o valor de avisar, informar, contar algo para alguém; logo, um valor polissêmico, visto que, a ampliação de sentido é dada pela mesma lexia em contextos diferentes, contrastando com a, que mantém o sentido relacionado ao universo do gênero letra de música.

As características semântico-discursivas de uma lexia só são precisadas na relação com as demais, formando um conjunto em um enunciado do qual aspectos linguísticos e extralinguísticos concebem a carga de significados das lexias. Tal carga semântica carrega o resultado de uma relação estreita entre o léxico e os valores e interpretações da realidade englobados

pela comunidade de fala a que pertence. O léxico é composto e desenvolvido levando-se em conta a relação estabelecida pelos membros dessa comunidade com sua própria realidade, o que o faz refletir as características dessa relação. À medida que determina o modo como essa realidade é compreendida e segmentada, também possibilita desenvolver o universo cultural humano.

É necessário considerar, em primeiro lugar, o sentido que a lexia, ou o conjunto de lexias, faz surgir no enunciado. Biderman (1978) diz que:

[...] para segmentar o todo nas suas partes constituintes – as unidades léxicas – temos que considerar a articulação e o significado globais do enunciado e até mesmo do discurso. (BIDERMAN, 1978, p. 124)

Podemos dizer que ao agruparmos as lexias, obedecendo critérios semânticos, teremos os campos léxico-semânticos, ou simplesmente, campos semânticos.

Apresentadas as bases teóricas deste artigo, passamos a tratar do ensino do léxico, da competência lexical e da oralidade, em que nos deparamos com o fato de o ensino de Língua Portuguesa, tradicionalmente, ser constituído pela falta de ligação entre o estudo do léxico, da gramática e das marcas orais.

Observando a forma como ocorre o ensino de Língua Portuguesa, este artigo concorda com a afirmação de

Antunes (2012, p.13), quando esta diz que “[...] a gramática assumiu nas atividades de ensino um lugar hegemônico, ou melhor dizendo, um lugar de quase monopólio.”.

Buscando contribuir para o ensino do léxico em aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a seguir, propomos uma prática de ensino do léxico a partir da leitura de um texto do gênero letra de música, destacando os traços orais, semânticos, morfossintáticos e discursivos das lexias.

CAMPOS SEMÂNTICOS: ORALIDADE, ESCOLHAS LEXICAIS E PRÁTICA DE LEITURA NA LETRA DE MÚSICA *RITMO PERFEITO*, DE ANITTA

A organização de um campo semântico numa prática de ensino do léxico possibilita termos noção dos valores sociais dos interlocutores do discurso, suas perspectivas da realidade e o recorte cultural em que estão inseridos. Segundo Ullmann (1964),

[...] um campo semântico não reflete apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea: cristaliza-as e perpetua-as também. (ULLMANN, 1964, p. 499)

Nas aulas de Língua Portuguesa, há atividades nas quais os alunos devem formar um determinado número de frases com um substantivo específico. Ou ainda a busca por sinônimos em atividades meramente metalinguísticas. Não ocorre uma apresentação prévia, uma dis-

cussão sobre o gênero textual escolhido, sobre seu meio de circulação, produção ou recepção.

Leffa (2000), a respeito dessas situações de ensino, afirma que:

[...] partindo do princípio de que a simples instrução específica do vocabulário não garante a compreensão de leitura, o aluno deve aprender as palavras novas dentro de um contexto significativo. (LEFFA, 2000, p. 37)

Neste item, atentaremos para os campos semânticos e seus aspectos orais, discursivos, semânticos e gramaticais. No aspecto da oralidade, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), refletiremos sobre o contexto de produção e seu conteúdo; no léxico-discursivo, abordaremos o tema, que Van Dijk (2001) afirma ser o significado global estabelecido pelos interlocutores na produção e compreensão discursiva; no léxico-semântico, trataremos dos diversos sentidos que o léxico pode assumir no contexto.

O *corpus* de estudo deste item é a letra de música, *Ritmo Perfeito*, interpretada pela cantora Anitta (2018) e composta por Umberto Tavares, Anitta, Jefferson Júnior:

<p><i>Ritmo Perfeito</i> Sei lá, o que será que você tem Só sei que isso me faz tão bem Não canso de te admirar Reparar, sem parar</p> <p>Sei lá, será que é só um sonho bom Quem sabe você tem o dom Do que há de bom em me amplifi- car</p> <p>Do jeito que você me olha Nosso ritmo perfeito Quando você vai embora Mas volta pra me dar um beijo</p> <p>Teu jeito simples de dizer Que eu sou especial Só pra me convencer Que tudo é natural, wow!</p>	<p>Teu amor me faz enlouquecer (iê, iê, iê) Na medida certa do prazer E cada detalhe em você (iê, iê, iê) Me dá mais vontade de fazer</p> <p>Teu amor me faz enlouquecer (iê, iê, iê) Na medida certa do prazer E cada detalhe em você Iê Iê Iê Me dá mais vontade de fazer</p> <p>De fazer o que, hein? De fazer o quê? De fazer o que, hein? De fazer o quê? De fazer o que, hein? De fazer o quê? De fazer o quê? De fazer o quê?</p>
--	---

A prática de ensino pode iniciar-se com uma leitura ativa do texto, da qual farão parte perguntas sobre quem é a cantora/intérprete da letra, os temas por ela abordados e a posição que os alunos assumem diante disso. A partir daí, o professor começará a atividade, fazendo um levantamento das lexias que compõem o texto escolhido para a aula.

A BNCC E AS MARCAS DE ORALIDADE

O gênero letra de música insere-se, além do campo artístico-literário, no eixo da oralidade na BNCC (BRASIL, 2018). Este eixo é responsável por compreen-

der as práticas de linguagem que ocorrem em situações orais que envolvem ou não o contato face a face.

Na letra de música *Ritmo Perfeito* (2014), a marca de oralidade está presente de maneira constante. Levando em conta que as condições de produção oral devem considerar as diferenças formais e estilísticas determinadas pelo contexto, o aspecto oral torna-se pertinente nas aulas de Língua Portuguesa.

O título *Ritmo Perfeito* é marcado pela ausência de um verbo, constituindo uma frase nominal, construção bastante característica das comunicações orais e informais presentes no português brasileiro. O professor pode pedir aos alunos que indiquem em quais situações a construção *Ritmo Perfeito* aparece e qual o valor dado por quem a enuncia.

Seguindo a leitura, pode-se apontar a presença do advérbio “só” em “Só sei que isso me faz tão bem” e “Sei lá, será que é só um sonho bom”. Uma possibilidade para a prática de leitura é que os alunos discutam se o emprego do advérbio “só” traz ou não a noção de exclusão, mudando o sentido do verbo. Outro ponto importante, que consta na BNCC, é que a oralidade é marcada por um “contato face a face” (BRASIL, 2018, p. 76.). Este aspecto será intensificado na letra de música pelo uso dos pronomes “me” e “você”, em que a enunciadora do texto se dirige a um interlocutor: “Do jeito que você me olha”.

Marcadamente oral, a gíria aparece em diversos trechos da letra. Durante a discussão com os alunos, o professor pode levantá-las e pedir que eles apontem qual o sentido delas para o tema da letra de música. Abre-se

espaço para debater de que maneira expressões como “Sei lá” e “Você tem o dom” determinam os pontos de vista da enunciativa e de seu interlocutor.

Outra marca de oralidade presente na letra e no cotidiano em que tanto professores quanto alunos estão inseridos é o emprego da pressuposição, o implícito: “Me dá mais vontade de fazer”; “De fazer o que, hein? De fazer o quê?”.

Feita a discussão das possibilidades que o levantamento das marcas de oralidade apresenta no texto da letra de música e da maneira com a qual ela se relaciona com sua temática, contextualizando a produção e o meio de circulação de *Ritmo Perfeito*, parte-se para a abordagem léxico-discursiva e léxico-semântica.

ASPECTOS LÉXICO-DISCURSIVOS E LÉXICO-SEMÂNTICOS DAS ESCOLHAS LEXICAIS

Dentro do aspecto léxico-discursivo, o tema e os interlocutores presentes no texto refletem determinados recortes culturais e papéis sociais estabelecidos. Na leitura de *Ritmo Perfeito*, dois campos se destacam: Mulher falando de si e Mulher falando do/para o outro.

Quadro 1 – Campos léxico-discursivos

<i>Mulher falando de Si</i>	<i>Mulher falando do/para o Outro</i>
Só sei que isso me faz tão bem	Sei lá, o que será que você tem
Não canso de te admirar	Não canso de te admirar
Do que há de bom em me amplificar	Quem sabe você tem o dom

Do jeito que você me olha	Quando você vai embora
Mas volta pra me dar um beijo	Teu jeito simples de dizer
Que eu sou especial	Teu amor me faz enlouquecer
Só pra me convencer	E cada detalhe em você
Teu amor me faz enlouquecer	
Me dá mais vontade de fazer	

Fonte: Dados da pesquisa.

Um enfoque para o professor procurar depreender ao estabelecer esse quadro e as lexias selecionadas é notar como é construído o discurso da enunciativa ao assumir o papel de quem fala de si mesma. As escolhas lexicais parecem reforçar tal ideia, como em “Só sei que isso me faz tão bem”, “Que eu sou especial” e “Me dá mais vontade de fazer”. O professor, por exemplo, pode tratar de como ela reforça a primeira pessoa do singular com o uso da desinência verbal – “sei”, “sou” – e dos pronomes “eu” e “me”.

Visto que, historicamente, as letras de música brasileiras indicam um enunciatador que se dirige a um enunciatário, abre-se espaço para que o professor instigue os alunos a refletirem como a enunciativa do discurso se refere ao outro: “Sei lá, o que será que você tem”, “Quem sabe você tem o dom” e “Teu jeito simples de dizer”. Durante a leitura e a discussão levantada, os alunos devem notar o contraponto entre quem enuncia e para quem se enuncia o discurso.

Outro aspecto a ser abordado pelo professor é a seleção de verbos que a enunciativa usa para marcar sua posição: sei, canso, amplificar, sou e enlouquecer, por

exemplo. Os alunos serão orientados a refletir de que maneira essas escolhas marcam a posição de quem as enuncia e como é possível identificar o papel assumido pela enunciadora do texto, como no emprego do verbo fazer em “Só sei que isso me faz tão bem”.

Esse questionamento permite o acréscimo das entradas que o lexema “fazer” recebe no dicionário, como no Houaiss (2009), que apresenta “levar a efeito; cumprir, executar, realizar; construir, instituir; montar ou formar com elementos diversos, matérias-primas etc.”. Isso auxiliará na definição do campo semântico da Mulher falando de si. O professor deve questionar os alunos sobre quais entradas presentes no dicionário são aplicáveis ao contexto da letra.

Após um momento inicial, em que o modo de leitura e de reflexão em torno da letra está estabelecido, é possível ao professor sugerir ainda que os estudantes discutam as diferenças do verbo fazer nos versos “Só sei que isso me faz tão bem”, “Teu amor me faz enlouquecer” e “Me dá mais vontade de fazer”.

Esse procedimento de condução de uma atividade de leitura baseada na busca por uma compreensão do léxico que ultrapasse a mera classificação morfosintática permite ao professor orientar os alunos na busca pela ampliação da competência lexical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar uma proposta de ensino do léxico que aborde as marcas de oralidade, os aspectos semânticos, discursivos e gramaticais presentes no âmbito da compe-

tência lexical, visando a contrariar as atividades baseadas em classificações morfossintáticas, demonstra de que maneira o léxico constrói a nossa realidade e nos ajuda a entender a relações interpessoais.

A partir de sua inclusão, notamos que o professor, ao explorar a relação da oralidade com os aspectos léxico-discursivos e léxico-gramaticais, organizando um campo semântico em uma prática de ensino, terá várias opções para abordar a prática de leitura de um texto, conduzindo o aluno a um processamento ampliado do léxico.

Tendo em vista que o ensino do léxico se encontra marginalizado no interior de alguns programas escolares – além de não atingir a dimensão da textualidade, ou seja, não ser visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos – procuramos, neste artigo, demonstrar a importância de uma reflexão a respeito do léxico que vá além dos meros exercícios de classificação morfossintática.

REFERÊNCIAS

ANITTA. *Ritmo perfeito*. Rio de Janeiro: Warner, 2014. CD (2:56)

ANTUNES, Irandé. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Fundamentos da Lexicologia. In: BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria Linguística: teoria lexical e computacional*. Rio de Janeiro – São Paulo: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1978.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARETTA, Álvaro Antônio. *Estudo dialógico-discursivo da canção popular brasileira*. Editora Annablume: São Paulo, 2013.

GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In: GIL, Beatriz. Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil. (Orgs.). *Modelos de Análise Linguística*. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 79 – 95, 2009.

HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEFFA, Vilson José. Aspectos internos e externos da aquisição lexicalexical. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música – História cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLGUÈRE, Alain. *Lexicologia e Semântica lexical – Noções fundamentais*. São Paulo: Conexto, 2018.

SEVERIANO, José; MELLO, Zuzana Homem de. *A canção no tempo – 85 anos de músicas brasileiras Vol. 1: 1901 – 1957*. Editora 34: São Paulo, 1997.

SEVERIANO, José. *A canção no tempo – 85 anos de músicas brasileiras v. 2: 1958 – 1985*. Editora 34: São Paulo, 1998.

TATIT, Luiz. *O século da canção*. Ateliê Ediotrial: Cotia, 2008.

ULLMANN, Stephen. *Semântica – uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

VAN DJIK, Teun Adrianus. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2001.

VILELA, Mário. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Almedina, 1994.

CAPÍTULO 14

INTERAÇÕES COLABORATIVAS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE “RELATO PESSOAL” NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Priscila Barboza Gomes de **SOUZA**
UFMS – *priscila-bg@hotmail.com*

Sivelena Cosmo **DIAS**
UFMS – *diascosmo@yahoo.com.br*

RESUMO: Este artigo tem como objetivo apresentar resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida com alunos do quarto ano do ensino fundamental I, de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo. Essa pesquisa-ação surgiu em decorrência das dificuldades de alunos em se expressar por meio da modalidade escrita. A partir do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida, bem como o ponto de chegada das aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 1993), formulamos a hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero relato pessoal, bem como para o processo de letramento. Proveniente da pesquisa-ação, foi aplicado um projeto de intervenção que teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita, aperfeiçoar a capacidade de representar ações e sequência de fatos, assim como estimular o gosto pela leitura. Os resultados mostraram que a leitura é capaz de aprimorar a es-

crita dos alunos, propiciando, inclusive a eclosão da subjetividade em suas escrituras. Leituras compartilhadas embasaram as produções escritas e a prática de autoavaliações e correções colaborativas e dialogadas apontaram melhorias consideráveis nas habilidades de escrita dos educandos.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; produção de texto; relato pessoal; interação; colaboração.

INTRODUÇÃO

A produção escrita, no contexto escolar, precisa ser concebida como um produto inacabado, passível de melhorias e modificações, tal qual a nossa identidade (CORACINI, 2010). Nesse sentido, a prática de escrita, reescrita, correções, autoavaliações, leitura, releitura e produção textual, de modo compartilhado e colaborativo, devem se tornar atividades diárias na vida escolar. Para ratificar essa afirmação, delineamos uma pesquisa, que se originou a partir das dificuldades, no que diz respeito à produção escrita de alunos do quarto ano, de uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I – anos iniciais, localizada no município de São João do Pau d’Alho, interior do estado de São Paulo, distante da capital 661 quilômetros.

Diante de relatos de dificuldades na produção escrita, tanto na fase inicial de escolarização, quanto nas fases finais, com casos que persistem, inclusive, na fase acadêmica, surgiu uma das problemáticas que fomentou esta pesquisa-ação^{xiii}: como fazer com que os

alunos se expressem por meio da modalidade escrita se eles não escrevem com frequência? Na maioria das vezes, quando os alunos produzem textos escritos são para serem avaliados. Muito raramente, para não dizer nunca, os textos são devolvidos para que os alunos os contemplem como uma parte de si em construção.

Assim, a partir do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida, bem como o ponto de chegada das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que os gêneros textuais são ações sociodiscursivas, formulamos a hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero textual relato pessoal, bem como para o processo de letramento. Para a condução de nosso trabalho, desdobramos a hipótese na seguinte pergunta: ler e escrever, diariamente, podem contribuir para o aprimoramento das habilidades de escrita dos alunos de modo a proporcionar evidências da subjetividade do aluno escritor? O objetivo da proposta de intervenção proveniente da pesquisa-ação é contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita, aperfeiçoar a capacidade de representar ações e sequência de fatos, assim como estimular o gosto pela leitura.

Para concebermos o corpus de análise, os participantes da pesquisa, formados por vinte alunos, foram colocados em várias situações de leitura e de produções textuais, sem finalidades avaliativas, tais como: leitura de um livro paradidático, leituras de textos variados, interpretação de textos, atividades de análise

linguística, escrita de relatos pessoais, reescritas auto-avaliativas, dialogadas e colaborativas.

Na seção seguinte, introduzimos alguns pontos teóricos que subjazem a este estudo para, logo depois, tratarmos dos procedimentos metodológicos realizados para a constituição do corpus de análise, com descrição o projeto de intervenção. Em seguida, discutimos os resultados obtidos, tecemos nossas considerações finais e, por fim, apresentamos alguns caminhos possíveis para a problemática discutida.

LEITURA, ESCRITA E GÊNERO RELATO PESSOAL: CONTRIBUIÇÃO PARA O PROTAGONISMO DO ALUNO

O posicionamento teórico-metodológico em utilizar o texto como principal ferramenta nas aulas de Língua Portuguesa, ou seja, de exercer o trabalho didático-pedagógico de forma contextualizada, mesmo se tratando do ensino de regras gramaticais, auxilia o aluno a observar a coerência, a coesão, as marcas específicas de determinados gêneros textuais, as informações e a expressar as marcas pessoais do autor, sua experiência de vida, isto é, sua subjetividade (GERALDI, 2010). Essa postura no ato de ensinar propicia ao educando uma leitura crítica, reflexiva, além de mostrar a ele que a escrita é um momento de o autor do texto se posicionar como sujeito de seu discurso (GERALDI, 2010).

Por esse e outros motivos, a pesquisa procurou valorizar a importância de o aluno se posicionar durante o processo de escrita, mesmo com problemas ortográficos,

considerando que o ensino e aprendizagem a partir da leitura de textos e, conseqüentemente, da produção de textos, pode levar o aluno não só a compreender melhor as regras da Língua Portuguesa, como também produzir textos coerentes e ricos em informações que retratem, inclusive, sua realidade, seu lugar de fala, contribuindo inclusive para o letramento crítico. Nessa perspectiva, a escola precisa fomentar práticas de letramento que incentivem a justiça social, a igualdade nas relações, a liberdade, que tratem das questões sociais, assim como afirma a teoria da crítica social de Paulo Freire (1989).

Para que uma leitura crítica aflore nos discentes, é relevante que o professor propicie um trabalho em sala de aula com variadas leituras que sejam capazes de suscitar necessidade de se lançar à escrita, além de não subestimar a capacidade de seus alunos, com textos “fáceis e simples”. Pelo contrário, o professor pode e deve se colocar em situação de desafio e desafiar sua turma a refletir, criticamente, sobre os textos lidos que se aproximassem da realidade das crianças em questão. Assim, elegemos o gênero relato pessoal, que se referem a gêneros textuais da ordem do relatar, com o intuito de oportunizar ao educando a prática de leitura e de escrita como meio de expressão e interação.

O gênero relato pessoal, em sua composição, traz características que favorecem a construção de situações a respeito de experiências vividas, de modo a provocar uma reflexão sobre a própria identidade do educando, que tende a analisar seu universo na busca de compreender fatos e situações. Por meio dessas interações, ocorre uma dimi-

nuição da autoridade exercida sobre a escrita do aluno, o que leva a uma superação das práticas tradicionais, que não mais correspondem às necessidades da escola atual. Nesse sentido, diariamente, a escola vive o anseio de ensinar o aluno a escrever melhor, a se expressar por meio da escrita e, na prática, procura “[...] ensinar a argumentar, a controlar os efeitos de sentidos do que se escreve, a fazer da escrita a obediência a regras, a convenções, a modelos.” (CORACINI, 2010, p. 39).

Por esses motivos apresentados, ocorreu a escolha de produções que apontassem os caminhos para uma escrita enriquecida de detalhes, de possibilidades de fazer emergir a identidade do aluno, no contexto escolar, já que “[...] escrever é construir-se numa identidade, é inscrever-se, explicitar seus devaneios: trata-se da invenção, ficção de si.” (CORACINI, 2010, p. 34). Para essa tentativa de “inscrição”, segundo os conceitos de Coracini (2010), consideramos o relato pessoal, como apropriado, pois esse gênero utiliza da memória, da sensibilidade do escrevente:

[...] uma realidade tangível e capturável, às vezes imaterial, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e de uma realidade puramente simbólica, preme de uma história. (NORA, 1992, p. 20)

Uma história que é ficção de si e, ao mesmo tempo em que uma ficção de si é a história a ser relatada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Para a realização desta pesquisa-ação foi elaborado um projeto de intervenção, composto por um plano de sequência de atividades, tanto de leitura, de produção escrita, quanto de atividades de interpretação e de análise linguística, com vistas a contribuir com o processo de desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Vale ressaltar que a condução das atividades pela professora pesquisadora considerou as participações dos alunos, buscando os traços subjetivos de suas manifestações, dispensando, dessa forma, o “discurso facilitador” que, geralmente, se vê em sala de aula. Para isso, as correções e observações na escrita foram feitas pelos próprios alunos, de forma que eles realizaram a leitura e releitura dos seus próprios textos e dos textos dos seus colegas de sala.

O desenvolvimento da sequência de atividades ocorreu durante o período de três meses, em todos os dias da semana, por cerca de 2 horas/relógio por dia, totalizando 11 semanas com, aproximadamente, 110 horas de trabalhos realizados com os discentes. Na maioria das vezes, eram utilizadas as primeiras aulas, tendo em vista que as discussões provinham de leituras e produções escritas feitas no dia anterior, inclusive como tarefa de casa, assim como produções textuais, no ambiente escolar.

Os textos apresentados a seguir referem-se à escrita de um relato pessoal, cujo tema foi selecionado

pelos próprios estudantes. A primeira versão foi produzida no início da aplicação da sequência de atividades, e a última, foi refeita, corrigida, refundida e alinhavada, pelos próprios alunos, em pares e em colaboração, durante os últimos dias de aplicação da sequência de atividades.

Partimos, agora, para uma análise dos resultados obtidos com a aplicação da sequência de atividades, verificando a reescrita do relato pessoal produzido pelos alunos. Para a análise, utilizamos os critérios sobre produção escrita fornecida pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo (estado em que a pesquisa-ação foi aplicada) – perpassados pela discussão teórico-metodológica aqui apresentada –, destacando a progressão do que consideramos como uso da escrita com função social e o quanto o aluno utilizou a escrita para se inscrever.

COLABORAÇÃO, INTERAÇÃO E PRODUÇÃO ESCRITA DE RELATO PESSOAL: ANÁLISE E REFLEXÕES

A primeira escrita do relato pessoal ocorreu nos primeiros dias de aplicação da sequência de atividades, quando os alunos já haviam iniciado a leitura do livro paradidático, já mencionado aqui. Nesse ínterim, continuamos com as leituras e oficinas específicas voltadas para o estudo do gênero, sobretudo, para o despertar do prazer de escrever dos alunos, não tendo como foco principal o estudo de gramática, ortografia, acentuação, pontuação e elementos coesivos. Esses foram fatores que, conseqüentemente, se aprimoraram, mesmo que de

forma sutil, a partir das observações dos alunos, ou seja, pelo amadurecimento de leitor/escritor crítico e reflexivo que esta proposta de intervenção buscou.

Para uma análise produtiva, selecionamos quatro textos, produzidos em dois momentos distintos, pertencentes a dois alunos diferentes que, de forma geral, fazem uma boa representação das produções escritas da sala. A primeira e terceira transcrição referem-se à primeira produção escrita de ambos os alunos. A segunda e quarta transcrição trata-se da última versão, escritas pelos mesmos alunos da primeira e terceira transcrição. Na análise, estabelecemos uma comparação entre os pares de escrita de momentos distintos. Ainda, vale enfatizar que as intervenções realizadas pela professora pesquisadora da sala foram as mais tênues possíveis, para que não se perdesse o caráter de autonomia e colaboração entre os alunos. Vamos às transcrições transcritas exatamente como os alunos escreveram, seguidas da análise:

(Texto 1): Primeira versão do relato pessoal:

Peneira de futebol

Na peneira eu me troquei e fiquei esperando acabar o primeiro jogo porque o nosso era o segundo, aí acabou o primeiro jogo e foi a gente eu sofri uma falta e eu que chutei, chutei a bola com muita força e bateu no travessão, joguei, joguei e joguei, mais não passei no teste, mais mesmo assim eu tentei e fui embora.

É possível notar que a escrita do aluno se encaminha ao gênero proposto, contudo, aparecem traços da linguagem oral (aí, a gente). Não há separação em frases e períodos, pois o aluno escreve em único bloco, utilizando apenas vírgulas. O escritor inicia seu texto sem a contextualização do tempo, indo direto ao fato narrado. O uso da conjunção adversativa é equivocado, empregando “mais”, adição, em vez de “mas”, oposição. Ainda, notamos que há uma certa limitação na expressão de seus sentimentos, por meio da escrita. O texto foi recolhido e preservado e, somente após a aplicação da maior parte do plano de intervenção, com várias leituras, interações, colaborações e escritas livres, o aluno o recebeu de volta, para uma apreciação individual, seguida de uma autoavaliação com intervenções em grupo, que resultou no texto que segue:

(Texto 1): Reescrita do relato pessoal:

A triste peneira de futebol

Era um dia muito ensolarado e eu fui numa peneira. Eu estava muito alegre, porque era o primeiro dia que eu tinha ido numa peneira. Chegando lá eu esperei o primeiro jogo dos pequenos terminar. Depois de ter acabado o jogo, era eu que iria jogar, entrei no campo rezando, e a partida começou. Logo no primeiro tempo eu sofri uma falta, fui eu que bati, eu fiquei com muita pressão, eu chutei embaixo da bola e acertei o travessão. Depois eu continuei jogando, e após um tempo o jogo acabou. Eu

não consegui passar no teste mas eu tentei e fui embora triste.

Logo no título, notamos a mudança de “Peneira de futebol” para “A triste peneira de futebol”. O aluno, seja por iniciativa própria ou por sugestão recebida nas correções entre os pares, acrescentou o adjetivo “triste”, precedido do artigo definido “a”, significando seu posicionamento, inscrevendo seu sentimento de tristeza, em relação ao fato que narrou, um teste de futebol, conhecido como peneira. O aluno foi capaz de se inscrever, ao relatar que foi um dia especial para ele, pois foi a sua pela primeira vez a participar de uma peneira. Isso o fez sentir-se “grande” em relação aos outros participantes, pois esperou “o primeiro jogo dos pequenos acabar”. Vale a pena informar que ele tem apenas nove anos de idade.

Ao narrar que entrou no “campo rezando”, ele deixa explícita a sua fé cristã, acreditando que a oração o ajudaria de alguma forma. Em seguida, denuncia que “logo no primeiro tempo sofri uma falta”, fazendo emergir efeitos de sentido de uma sugestão de que, realmente, foi uma partida tensa e difícil, o que não o impediu de continuar jogando. Para finalizar, o aluno/escritor relata o desfecho do teste de futebol que ele foi realizar e, como consequência, a sua tristeza por não ter alcançado o resultado que esperava: “eu não consegui passar no teste mas eu tentei e fui embora triste”. Nesse trecho, notamos o uso da conjunção adversativa “mas”, antes de “eu tentei”, afirmando que ele não passou, mesmo tendo dado o melhor de si. Contudo, o

aluno mostra-se resiliente, ao escrever “mas eu tentei”, e isso leva o leitor a entender que ele tentará outras vezes.

Quanto à disposição da escrita, nota-se que o primeiro texto está organizado em um único parágrafo; já no segundo, o texto foi dividido em quatro parágrafos. Na segunda produção, o aluno contextualiza como se sentia em decorrência do fato ocorrido, identificando, também o tema que seria tratado: “Eu estava muito alegre”, “Era um dia muito ensolarado” e “eu tinha ido numa peneira”, o que nos leva a crer que o autor do texto relaciona o seu estado emocional “alegre” com o tempo “ensolarado”.

No que diz respeito à sequência temporal e elementos para articular a escrita, o aluno se apropria de elementos característicos do gênero relato pessoal, utilizando inclusive, o tempo verbal adequado, o pretérito: “Era um dia muito ensolarado”, “Chegando lá”, “Depois de ter acabado” e de expressões adverbiais de tempo que indicam a ordem em que os fatos ocorreram: “Logo no primeiro tempo”, “Depois”, “após um tempo”, que contribuíram sobremaneira para uma melhor organização do texto. Ainda, vale ressaltar que houve a substituição da conjunção aditiva “mais” pela conjunção adversativa “mas”. Dessa forma, o escritor foi capaz de contemplar de modo satisfatório as habilidades contidas na BNCC e os objetivos traçados, com a aplicação da sequência de atividades desta pesquisa-ação.

Vejam os próximos transcrições, escrita por outro aluno, nas mesmas circunstâncias da anterior. O

aluno já estava em contato com uma leitura crítica e escrita diária, contudo, ainda não haviam sido apresentadas, nem estudadas características específicas do gênero relato pessoal:

(Texto 2) Primeira versão do relato pessoal:

Guarujá

Quando eu fui viajar para Guarujá uma coisa bem ruim aconteceu tinha um carro atrás do nosso, o motorista desse carro dormiu no trânsito e batei no nosso com o impulso o nosso carro bateu em outro carro, mas não aconteceu nada com o outro carro, mas tudo bem, no fim de tudo a gente foi pra praia, nos últimos dias foi horrível eu fiquei com virose bem na virada do ano.

Essa primeira versão não apresenta termos da linguagem oral e, assim como a anterior, mostra-se caminhando para um engajamento ao gênero proposto. O aluno faz uma tentativa discreta de inserir outros personagens, ao utilizar o pronome possessivo “nosso”, todavia, não cita as pessoas. A escrita é feita de modo corrido, sem pontuação, mesmo fazendo o uso correto da conjunção adversativa “mas”. Pouco se nota a respeito das sensações, sentimentos e emoções causadas pela situação relatada, ainda que apareçam termos seguidos de adjetivos “coisa bem ruim” e “foi horrível”. Apresentamos, a seguir, a reescrita feita pelo mesmo aluno, após as intervenções, individuais e em grupo, de modo colaborativo e compartilhado:

(Texto 2) Reescrita do relato pessoal:

Minha viagem para Guarujá

Um dia eu fui para Guarujá com a minha mãe, meu pai, meu irmão, meu primo Carlos. Uma coisa horrível aconteceu! O motorista do carro que estava atrás do nosso dormiu e bateu no nosso carro. Eu levei um susto muito forte, que achei que eu estava morta e comecei a gritar: Socorro! Socorro! Então, a mulher do carro que bateu no nosso me deu uma coca cola pra eu me acalmar. Na hora que o carro bateu meu pai ficou furioso. Depois de todo o acontecimento do carro, nós chegamos em Guarujá. No outro dia nós fomos à praia, eu amei! Nadei como um peixe, foi ótimo! No dia 31, de tarde, fui para a praia com a minha tia e o meu tio Davi e o meu pai. Eu tinha prometido que ia pular as sete ondas, com a minha tia na virada, mas eu passei mal, a virada toda, eu fiquei dormindo, AFF! Por fim, cheguei em casa, em São João do Pau d'Alho. Essas férias vão ficar marcadas na minha história e quando eu cheguei em casa eu ainda estava doente. Agora tchau eu já contei tudo.

As mudanças no texto já começam pelo título, de “Guarujá” se estende para “Minha viagem para Guarujá”. O uso do pronome possessivo “minha”, na segunda produção, demonstra o quanto o aluno tornou o fato narrado pessoal. Na primeira produção, o texto é escrito em único bloco, já na segunda, além de ocorrer um aumento expressivo na quantidade da pro-

dução escrita, o texto passou a ser organizado em seis parágrafos. Dessa forma, o aluno/escritor, contempla a habilidade (EF35LP09), da BNCC:

Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual. (BRASIL, 2018, p. 121)

O aluno inicia o texto, contextualizando o tempo, ao fazer uso da locução adverbial “um dia”, marcando o lugar onde se passa a narrativa: “Guarujá” e nomeando as pessoas-personagens da sua história, aparentemente, verdadeiras, uma realidade vivida: “minha mãe, meu pai, meu irmão, meu primo Carlos”. Ainda, vale ressaltar que o aluno se utiliza de uma estratégia que causa curiosidade ao leitor: “Uma coisa horrível aconteceu!”, trazendo mais originalidade ao texto.

No que diz respeito à sequência temporal e elementos que visam melhorar articulação do texto, o aluno utilizou: “Um dia”, “então”, “Depois de todo o acontecimento”, “No outro dia” e “Por fim”. Esses elementos não foram contemplados na primeira produção. Essa mudança na escrita comprova que as leituras e correções colaborativas contribuíram para o aprimoramento da escrita, de forma expressiva e autônoma, tendo em vista que tais elementos foram percebidos pelos próprios alunos durante suas trocas.

O aluno/escritor relata uma viagem realizada, ao que tudo indica, de fim de ano, réveillon para ser mais preciso, segundo o que consta no sexto parágrafo “No dia 31 (...) virada do ano”. Tal relato dá indício de que se trata de uma família com um certo poder aquisitivo, pois viajar para a praia, nessa época do ano é muito oneroso.

Nos parágrafos em que descreve o desenrolar dos fatos, o aluno traz detalhes de como tudo aconteceu, demonstrando ter gostado do passeio, apesar do contratempo ocorrido antes de chegarem, por meio das expressões “eu amei”, “foi ótimo”. Na sequência, o aluno narra uma decepção por meio da onomatopeia “AFF”, ao relatar que havia prometido pular as ondas, mas como passou mal, não foi possível. Vale uma nota quanto à superstição de “pular ondas¹”, para ser mais preciso pular sete ondas, vista por muitas pessoas como sorte para o novo ano que se inicia, afastando as energias negativas.

Nos dois textos apresentados, nota-se o avanço na progressão argumentativa textual, tanto no que diz respeito à organização textual em parágrafos, quanto à progressão das ideias apresentadas e contextualização do fato relatado. Observa-se, também, avanço em aspectos ortográficos, de coesão e coerência, uso de sinais de pontuação com presença de vírgulas, ampliação de vocabulário e posicionamento crítico, a começar pelo título. Exemplos como a alteração do título “Peneira de futebol” por “A triste peneira de futebol”, “Guarujá” por “Minha viagem para o Guarujá”,

comprovam que, de modo geral, os alunos foram capazes, após as correções entre os pares, autoavaliações, de trazer mais personalidade e traços identitários à escrita. Os alunos também foram capazes de expressar, por meio da escrita, sensações e sentimentos, o que nos revela o comportamento de aluno leitor e escritor mais independente, autônomo, capaz de entender que:

[...] a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões. (ANTUNES, 2003, p. 54)

Quando nos referimos à tomada de decisões, seja individual ou coletivamente, de forma harmônica, referimo-nos também ao que aponta a BNCC a esse respeito. Tendo em vista que os alunos foram colocados em situações que exigiram deles uma postura empática, respeitando as dificuldades dos outros colegas, ao mesmo tempo em se depararam com as suas, o que os conduziram a apontar as melhorias sugeridas nos textos de seus colegas, de forma amigável, por meio de diálogos construtivos, ou seja, foram capazes de:

[...] [e]xercitar 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, 2018, p. 10).

Finalizamos, aqui, os resultados de análise das produções dos alunos que demonstraram, de modo geral, o aprimoramento de habilidades e competências previstas na BNCC, que dialogam com os critérios de correção utilizados, propostos pela Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo. Vale destacar que os alunos, de maneira absoluta, se sentiram muito mais motivados tanto à produção escrita quanto à leitura após a realização dessa sequência de atividades.

Neste ponto, partimos para as considerações finais, retomando a hipótese, a pergunta de pesquisa e o objetivo que nortearam este trabalho, bem como a discussão dos resultados obtidos no decorrer dessa empreitada. O intuito é apresentar uma síntese das conclusões e reflexões, reiterando a relevância desta pesquisa para todos os envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa-ação buscou minimizar os efeitos de sentido de produção de texto por obrigação, seja para fins avaliativos, ou para cumprir uma atividade proposta pelo livro didático, bem como observar a contribuição de leituras críticas para a produção escrita. O público-alvo foi uma turma do quarto ano do ensino fundamental I – anos iniciais, composta por vinte

alunos de escola pública municipal, situada no interior do estado de São Paulo. Para atingir o objetivo proposto, foram proporcionados momentos de escrita por e com prazer, permitindo que os próprios alunos encontrassem possibilidades de aprimorar e aperfeiçoar seus textos, por meio de (re)leituras, correções colaborativas e dialogadas. Primou-se, também, pela prática apoiada nos conceitos de letramento crítico, proporcionando aos alunos a leitura para além das palavras que estão no papel.

A partir do pressuposto de que o texto deve ser o ponto de partida, bem como o ponto de chegada das aulas de Língua Portuguesa (GERALDI, 1993), formulamos a hipótese de que expor o aluno a leituras e escritas diárias, sem intenções avaliativas, com correções entre os pares, de forma colaborativa, e autoavaliações, pode contribuir para a escrita do gênero textual relato pessoal, bem como para o processo de letramento, ou seja, para o uso da linguagem como prática social (BAKHTIN, 2000). A análise dos resultados obtidos nos levou à confirmação da hipótese desta pesquisa-ação, bem como ao alcance de nosso objetivo, considerando que houve uma significativa contribuição para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de escrita dos alunos envolvidos. Os participantes da pesquisa-ação ampliaram o repertório de escrita, passando a representar ações e sequência de fatos do cotidiano, por meio da escrita, com riqueza de detalhes e emersão da subjetividade.

Foi possível constatar, transitando entre teoria e prática, entre prática e teoria, no sentido em que afirma Coracini (2010), que há uma possível:

[...] impossibilidade de ensinar a escrever(-se) ou melhor, a inscrever-se. O que se pode ensinar são as regras, as formas convencionais, que constituem a parte menos importante da escrita [...]. (CORACINI, 2010, p. 45)

Neste sentido, o que torna possível é mostrar aos alunos os caminhos que podem ser trilhados. Contudo, é preciso entender que mostrar caminhos é bem diferente de trilhar o caminho para o aluno, para que este se sinta protagonista de sua história e que esta merece e deve ser contada, lida e respeitada. Ainda, esperamos contribuir de alguma maneira para uma educação melhor no nosso país, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. MEC. *Secretaria de Educação Básica*. Base nacional comum curricular. Brasília. 2018.

CORACINI, M. J. *Discurso e escrit(ur)a: entre a necessidade e a (im)possibilidade de ensinar*. In: CORACINI, M. J. ECKERT-HOFF, B. M. (Orgs.) *Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço pa-*

pel-tela: alfabetização, formação de professores, línguas materna e estrangeira. São Paulo: Mercado das Letras, 2010, p. 17-50.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *In: Educar*, n. 16, 2000, p. 181-191.

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

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

NORA, P. *Entre memória e história*: a problemática dos lugares. *In: Projeto História*, n. 10, 1992, p. 7-28.

CAPÍTULO 15

O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NO TEXTO MODELO ENEM DO ESTUDANTE DE ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA: Uma análise qualitativa

Letícia dos Santos **SILVA**

IFSP Sertãozinho – *leticia.silva1@aluno.ifsp.edu.br*

Maria Beatriz Gameiro **CORDEIRO**

IFSP Sertãozinho – *profbeatrizcord@gmail.com*

RESUMO: A motivação para essa pesquisa partiu da observação empírica baseada em experiência prévia da pesquisadora como professora de aulas de redação para vestibulares em um câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do Estado de São Paulo (IFSP). Nessa ocasião, constatou-se o quão discrepante é a presença do repertório sociocultural na dissertação modelo Enem entre estudantes de escolas públicas e privadas. O exame considera como repertório dados e referências utilizados como argumentos para embasar o ponto de vista no texto dissertativo. Diante disso, nesse recorte, apresentam-se resultados parciais de uma pesquisa, desenvolvida no âmbito de Iniciação Científica da instituição, que analisam as diferenças no repertório sociocultural entre estudantes e escolas públicas e privadas, averiguando o uso de conceitos e dados respaldados em áreas do saber ou em vivência pessoais e a pertinência desse repertório à argumentação. Devido ao fato de o tipo de escola atrelar-se a condições socioeconômicas, ancora-se a pesquisa na Sociolinguística e no conceito de capital

cultural. Ademais, revisaram-se documentos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as diretrizes de correção da redação. A fim de realizar a análise descritiva e qualitativa do repertório, coletou-se, como corpus, dissertações modelo Enem sobre o tema “Analfabetismo Funcional”, baseadas em uma coletânea elaborada pela pesquisadora. Dentre os resultados parciais obtidos, destaca-se, além do referencial teórico, a análise de algumas produções dos estudantes que indicou a relevância do tipo de escola como fator condicionante para a presença do repertório sociocultural respaldado em áreas do saber e sua correlação à noção de capital cultural.

PALAVRAS-CHAVE: repertório sociocultural; dissertação; enem; escola.

INTRODUÇÃO

No ano de 1998, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) criaram o ENEM com o objetivo de:

[...] avaliar o desempenho dos concluintes do EM para o ‘exercício de sua cidadania’, no contexto das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio. (VICENTINI, 2015, p. 7)

Atualmente, a prova avalia o candidato por meio de 180 questões objetivas (45 para cada área do

conhecimento) (INEP, 2019) e da escrita de uma redação, instituída como:

[...] uma produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. (INEP, 2020, p. 7)

Para compor a média final, que é representada pela soma das notas de todas as áreas do conhecimento, a prova de Redação representa um total de 20% da nota do candidato, portanto, tem grande importância, visto que ela compõe, parcialmente, a nota final de um estudante que disputa uma vaga no ensino superior. Os critérios de avaliação, para essa produção, baseiam-se em cinco competências aferidas por níveis, sendo eles: totalmente precário (nota 0); insuficiente (notas entre 100 a 400); regular (notas entre 500 a 600), bom (notas entre 700 a 800) e excelente (notas entre 900 a 1000). Essas competências avaliam: Comp. I – modalidade escrita formal da Língua Portuguesa (pautada pela norma-padrão); Comp. II – Desenvolvimento do tema por meio de argumentação consistente (tema e gênero); Comp. III – Seleção, relação, organização e interpretação de argumentos em defesa de um ponto de vista; Comp. IV – Conhecimento dos mecanismos linguísticos para a construção da argumentação (coesão) e Comp. V – Proposta de intervenção para o problema. A cartilha do participante, documento que orienta o candidato sobre as particularidades da redação no exa-

me, deixa claro que, como critério de avaliação, é necessária a presença de um repertório sociocultural, e o define:

[...] presença de repertório sociocultural, que se configura como uma informação, um fato, uma citação ou uma experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta. (INEP, 2020, p. 16)

Nesse sentido, na competência II, avalia-se como o participante se apropria da proposta de redação ao aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema de forma plena e consistente (INEP, 2019).

A análise do uso do repertório entre estudantes de escolas públicas e privadas remete a discussões em torno do conceito de classe social, as quais envolvem, por exemplo, o acesso a bens culturais e seu reflexo no desempenho entre estudantes oriundos da classe média em contraposição aos de classe baixa, conforme divulgam Arruda, Prata e Toledo (2019, On-line): “No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600 [...]”. Não é novidade que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, com alta concentração de renda, como atestam canais oficiais de comunicação, dentre eles, o do Senado, que, reconhecendo o país como um dos recordistas em desigualdade, avalia formas para auxiliar os mais pobres (IBGE, 2021).

Diante do exposto, espera-se que os dados deste estudo contribuam para o ensino do texto dissertativo, cuja relevância é discutida neste relato parcial.

A fim de embasar a necessidade desse estudo, na fundamentação teórica, expomos, brevemente, o embasamento que sustenta a análise do *corpus*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O gênero “redação do ENEM” pode ser configurado como um texto que deve ser escrito de acordo com a norma-padrão, demonstrando um vocabulário, conhecimento de mundo articulado à discussão, capacidade interpretativa e analítica da sociedade. A temática comum a esse gênero são os problemas sociais brasileiros, sobre os quais, o estudante deve demonstrar conhecimento de mundo mobilizando as diferentes áreas do saber. O estudante deve apresentar uma estrutura composicional delimitada, pois deve ser composta de três elementos básicos: uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão, (proposta de intervenção para o problema dado) (INEP, 2020).

Dessa maneira, o repertório sociocultural é um aspecto importante para a escrita da dissertação do Enem, pois é a partir dele que se fundamenta e embasa o ponto de vista. Apesar de haver relação entre essas competências, o foco desta pesquisa é verificar a diferença no uso de repertório sociocultural nas redações, analisar sua produtividade e pertinência à argumentação em redações produzidas por estudantes da escola pública e privada de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, averiguando se há diferenças quantitativas e qualitativas no uso desse repertório.

Na década de 80, no seminal “O texto na sala de aula”, que inaugurava discussões essenciais ao ensino de língua materna, Almeida (2011) já enfatizava que a sociedade brasileira, em sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos. Diante disso, a língua não poderia deixar de ser resultado dessa mesma situação. “Miséria social e miséria da língua confundem-se.” (ALMEIDA, 2011, p. 15). Esse fato diz respeito à realidade de milhares de estudantes que não têm acesso a um ensino de qualidade, não possuem vivências culturais diversificadas e valorizadas socialmente, não vivem em ambientes com alto grau de letramento, enfim, são privados do acesso aos bens culturais valorizados pela sociedade, os quais, segundo o sociólogo francês Pierre Bourdieu (1997), podem ser assimilados como um princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico. Dessarte, uma vez que toda uma lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução, em contraponto, o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, que é: separar alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de ‘capital cultural’. Mediante tais operações de seleção, o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de ‘capital cultural’ herdado daqueles que são dele desprovidos.

Essa discussão pode, ainda, ser atrelada à Sociolinguística laboviana (1972), a qual entende que os fatos da língua são condicionados tanto por fatores linguísticos como por fatores extralinguísticos, tais como: classe social, faixa

etária, gênero, entre outros. Sendo a língua heterogênea, a relação social e a interação dos interlocutores vivenciando uma situação específica fixam-se como fatores de grande relevância para determinarem as variantes linguísticas de certa comunidade linguística (OLIVEIRA, 2010). Podemos entender que tais fatores determinam também um uso diferenciado do repertório sociocultural na escrita pelas classes sociais distintas. Se, tal como salienta Mollica (2003), um dos principais embasamentos da Sociolinguística é que a língua possibilita, em diversos lugares, a escolha lexical, sintática e fonológica da utilização de uma forma linguística em vez de outra, resultando em inúmeras formas de variação, da mesma maneira, ela revela o acesso a bens culturais e à apropriação da norma-padrão.

Dessa forma, entende-se que a desigualdade social contribui para o desenvolvimento insatisfatório (de acordo com o que é exigido pelo Enem) do texto dissertativo, uma vez que, em tese, os grupos de maior poder aquisitivo têm maior acesso aos bens culturais valorizados. Ademais, o próprio uso que se faz da língua diferencia as classes sociais, conforme explica Bortoni-Ricardo (2005, p. 14): “[...] os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda [...] as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. [...] a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.” Tais ponderações revelam a importância de se ofertar uma escola pública e de qualidade aos filhos dos trabalha-

dores, os quais, provavelmente, terão mais dificuldade para construir um “[...] repertório sociocultural diversificado [...]” se não for por meio da escola.

Podemos tecer um paralelo entre língua e repertório sociocultural, já que as classes menos abastadas, em tese, só terão acesso a esse conhecimento pela e na escola, da mesma forma que terão maior acesso à norma-padrão na mesma instituição.

Em síntese, essas problemáticas sociais podem dificultar a escrita de um texto dissertativo-argumentativo com repertório sociocultural diversificado e valorizado, que parta de conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, o qual depende do conhecimento de mundo do estudante, que, segundo Koch (2015), diz respeito a:

[...] coisas do mundo que se encontram armazenadas em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente [...] com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências [...]. (KOCH, 2015, p. 41)

A afirmação de que:

[...] a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 34)

Destaca o papel do conteúdo, do ter o que dizer para argumentar e sair do senso comum.

Sendo assim, uma das grandes tarefas da escola, sobretudo da pública, é ampliar esse conhecimento de mundo e linguístico dos estudantes, não somente para que atendam a uma das exigências da prova, mas para que tenham acesso à Arte, à Filosofia, à Música, à História, à Literatura, ao Cinema, enfim, aos conhecimentos sociais e historicamente produzidos pelo homem, para que exerçam a cidadania, que tenham dignidade, trabalho... Destacamos não só o conhecimento de mundo, mas a falta de acesso à norma-padrão relegada a grande parte da sociedade, tal como elucida Bortoni-Ricardo (2005):

O problema não parece estar, pois, na existência de um código padrão, mas no acesso restrito que grandes segmentos da população têm a ele. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Aqui, atrela-se o uso linguístico, entendido também como um “capital cultural”, usado para efeitos da dominação (Cunha, 2007), tal como a expressão evoca.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a diferença no uso de repertório sociocultural em redações de estudantes de escolas públicas e privadas, averiguando a pertinência desse repertório à argumenta-

ção. A fim de alcançar este objetivo geral, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Realizar estudo bibliográfico sobre a Sociolinguística, sobre a Linguística Textual e sobre o conceito de capital cultural;

- Mapear escolas públicas e particulares da região central e da zona sul de um município do interior do Estado de São Paulo;

- Coletar redações “modelo Enem” de escolas das regiões em escopo do município selecionado;

- Identificar a presença ou ausência de repertório sociocultural no corpus de redações coletadas;

- Comparar o repertório sociocultural presente nas redações de estudantes de escolas públicas e privadas das regiões selecionadas.

- Examinar a pertinência do repertório à argumentação desenvolvida pelos discentes.

- Correlacionar o uso linguístico e a presença do repertório às teorias linguísticas mobilizadas.

METODOLOGIA

O primeiro passo foi a realização do estudo bibliográfico sobre a teoria da Sociolinguística, bem como o conceito de “Capital Cultural”, de Pierre Bourdieu (1997), sobre a Linguística Textual, além de outros conceitos pertinentes à temática pesquisada. Depois, procedemos à coleta das redações em escolas particulares e públicas escolhidas para a re-

alização da pesquisa. A fim de realizar a análise descritiva e qualitativa do repertório, coletou-se como corpus dissertações modelo Enem sobre o tema “Analfabetismo Funcional”, com base em uma coletânea elaborada pela pesquisadora. Ademais, revisaram-se documentos publicados pelo INEP sobre as diretrizes de correção da redação. Na sequência, analisamos os textos coletados, identificando o repertório sociocultural nas redações e averiguando sua pertinência à discussão proposta pelo estudante. Examinamos se os repertórios produzidos pelo estudante foram baseados nos textos motivadores e/ou repertório não legitimado e/ou repertório legitimado (INEP, 2019), averiguando se há discrepância na presença do repertório decorrente da localidade da escola e do público social que ela atende. Essa pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que busca explicar estudos motivos que levam a determinado uso linguístico e de repertório sociocultural, não se preocupando em quantificar valores. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS (ANÁLISES DO CORPUS)

Essa análise parcial investiga a diferença no uso do repertório sociocultural de oito redações “modelo Enem” selecionadas e coletadas pela pesquisadora, quatro de uma escola pública e quatro de uma instituição privada, ambas localizadas em um município do interior do Estado de São Paulo. Nessas redações, observou-se o “tipo” de repertório apresentado pelo estudante, a saber: repertório pessoal, repertório baseado nas grandes áreas do saber e repertório baseado nos textos motivadores, que está no eixo da competência II, o qual avalia como o participante se apropria da

proposta de redação — aplicando conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema de forma plena e consistente —, bem como do texto dissertativo-argumentativo, demonstrando conhecimento sobre os limites estruturais da tipologia textual em prosa (INEP, 2019, p.05).

A fim de ilustrar essa diferença no uso do repertório no corpus, elaborou-se o seguinte quadro descritivo-comparativo que apresenta o número de ocorrências de repertório de cada redação analisada.

Quadro I – Número de ocorrências por redação

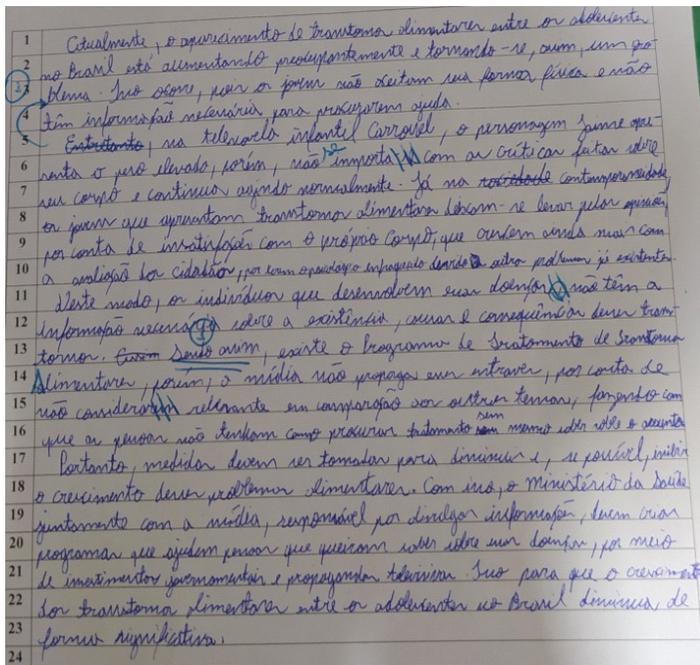
Código da redação Tipo de escola: Instituição privada (IP) e escola pública (EP).	Repertório Pessoal nº de ocorrências por redação	Repertório Sociocultural (áreas do conhecimento, dados, mídias, etc)	Repertório baseado nos textos motivadores da proposta	Total
EP01	3	0	0	3
EP07	1	0	2	3
EP13	3	0	0	3
EP20	1	0	3	4
IP02	5	1	0	6
IP04	4	2	0	6
IP05	2	3	0	5
IP07	3	3	0	6

Fonte: Produzido pela pesquisadora

Pode-se observar que o total de ocorrências das redações de repertório nos textos de instituição privada (IP) é superior ao das redações do ensino público (EP).

Além disso, nota-se a seguinte diferença: os alunos de IP não utilizam repertório baseado nos textos motivadores, inserem dados das áreas do saber e demonstram maior número de ocorrências baseadas em suas vivências (repertório pessoal), já as redações dos discentes da escola pública não apresentam justamente o repertório mais valorizado, ancorado em conhecimentos sociohistóricos. A seguir, apresenta-se uma ilustração de como um estudante da escola particular insere sua vivência como argumento:

Figura 1 – Repertório pessoal – IPO2



Fonte: Corpus coletado pela pesquisadora.

No trecho “[...] o aparecimento de transtornos alimentares entre os adolescentes no Brasil está aumentando preocupantemente e tornando-se, assim, um problema [...]”, nota-se que o estudante compreende o tema proposto, porém, não apresenta argumentos, dados ou fatos que sustentem seu ponto de vista. A citação não contribui, de forma pertinente, como sustentação para sua tese, pois, de acordo com o INEP (2019),

[...] deve-se destacar que a pertinência ao tema pode ser encontrada tanto na referência direta que o participante apresenta, por meio de conceitos, informações, fatos ou citações, quanto na existência de um uso produtivo que ele faz do repertório legitimado. (INEP, 2019, p. 19)

Adiante, nessa mesma redação, o aluno faz uma referência à mídia para sustentar outra opinião: “[...] na telenovela infantil Carrossel, o personagem Jaime apresenta o peso elevado, porém, não se importa com as críticas feitas sobre seu corpo e continua agindo normalmente”.

Fica visível que o estudante cita um repertório vinculado à mídia que, embora se relacione ao tema, cumpre apenas a exigência de haver um repertório apenas ligado à temática. No entanto, a presença desse repertório não é produtiva uma vez que:

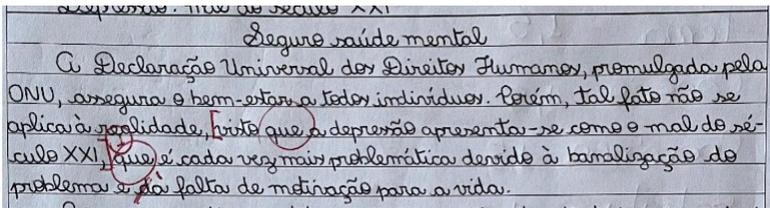
[...] se o repertório apresenta legitimação e pertinência ao tema, devemos atentar para a existência de um uso produtivo, ou seja, se ele está vinculado à discus-

são proposta pelo participante. Assim, será considerado sem uso produtivo o repertório em que não for possível perceber essa vinculação. (INEP, 2019, p. 19)

Mesmo que a referência ilustre pontualmente um problema correlato ao tema, conclui-se que o estudante faz um uso “forçado”, apenas para cumprir a exigência do repertório proposta pelo ENEM, pois esse dado é abandonado no texto, não sustenta a discussão proposta pelo estudante.

Em contraponto a essa análise, a redação IP05 evidencia um estudante que, provavelmente, conheça os pormenores dos critérios de avaliação, pois o aluno demonstra domínio do “gênero Enem”, pois insere, em sua dissertação, argumentos socialmente valorizados, das áreas do saber, que sustentam sua tese.

Figura 2 – Repertório sociocultural – IP05



Fonte: *Corpus* coletado pela pesquisadora.

O estudante inicia o texto mencionando a Declaração Universal dos Direitos Humanos para apresentar o tema “Depressão: o mal do século” e sustentar sua tese, segundo a qual, embora todos tenham o direito assegurado ao bem-estar, esse direito “não se aplica à realidade”,

já que a depressão é uma doença recorrente, a ponto de ser banalizada na atualidade.

Ainda na mesma redação, no excerto “[...] a depressão não é tratada com o devido cuidado que demanda. Assim como na série ‘Os Treze Porquês’, essa doença, muitas vezes, só é levada a sério a partir de graves consequências, como o suicídio [...]”, fica claro que o estudante compreende o gênero Enem e sustenta seu argumento por meio de um repertório pertinente e produtivo, a série “Os treze Porquês”. Verifica-se que a informação é legitimada pelas Áreas do Conhecimento e há pertinência ao tema, porquanto o repertório utilizado associa-se a um dos elementos da proposta, além disso, o uso dessa informação no texto é produtivo, porque há um vínculo de ideias entre a referência ao estudioso e a discussão proposta pelo participante.

Figura 3 – Repertório sociocultural – EPO1

1) Brasil segue com graves problemas de alfabetização, a falta de escolaridade se dá pelas desigualdades socioeconômicas, muitos não tem a oportunidade de escolher estudar, por necessitar trabalhar para garantir o sustento familiar. E sem incentivos e inovações na educação as pessoas ficam irregulares e inquisitadas, por isso acabam abandonando a escola precocemente.

Percebe-se que essas pessoas sabem para quem seguem boas oportunidades no mercado de trabalho quando conseguem tem dificuldades em se manter neste emprego. Uma mudança no modo de ensino das escolas pode melhorar este cenário.

Com a implementação de escolas integradas de qualidade com cursos profissionalizantes, preparando pessoas para o mercado de trabalho, mudando assim a realidade de muitas vidas.

Fonte: Corpus coletado pela pesquisadora.

Essa redação, EPO1, apresenta, essencialmente, repertório baseado na vivência pessoal do estudante, fato que pode remeter a dois fatores diferentes: desconhecimento do gênero “dissertação do Enem” ou à falta de conhecimento de mundo de um repertório sociocultural respaldado nas áreas do saber. Nos trechos: “[...] a falta de escolaridade se dá pelas desigualdades socioeconômicas [...]”, “[...] as pessoas ficam inseguras e insatisfeitas, por isso acabam abandonando a escola precocemente [...]”, “[...] essas pessoas sofrem para conseguir boas oportunidades no mercado de trabalho quando conseguem tem dificuldades em se manter no emprego [...]”; o participante utiliza informações que vão além das apresentadas pelos textos motivadores, porém, não são fundamentadas pelas Áreas do Conhecimento, e sim baseadas em suas vivências.

CONCLUSÕES

Este estudo aponta os tipos de repertórios utilizados por estudantes de escola pública e privada. Após analisar oito redações coletadas, constata-se que, mesmo o estudante de escola privada, que possui acesso “prestigiado” aos bens culturais, apresenta dificuldade para argumentar de forma consistente escrita na redação modelo Enem. No entanto, a ocorrência de repertórios socioculturais, de diferentes áreas do conhecimento, e os baseados em experiências pessoais, é maior entre esses estudantes mais privilegiados socialmente. Em alguns casos, o estu-

dante não utiliza um repertório produtivo, que sustenta seu, apenas o apresenta para cumprir as exigências propostas pelo exame. Já a maioria dos estudantes da escola pública não utilizam o repertório sociocultural, que é valorizado, restando-lhes embasar o texto por relatos, vivências pessoais ou nos textos motivadores da coletânea. Esse fato pode ser explicado pela falta de acesso a outras áreas do conhecimento e pela desinformação da redação modelo Enem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. de. Ensinar português? In: Geraldi, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.

ARRUDA, M.; PRATA P.; TOLEDO, L. F. No Enem, 1 a cada 4 alunos de classe média triunfa. Pobres são 1 a cada 600. *Estadão*. Online. 18 de jan. de 2019. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/educacao,no-enem-1-a-cada-4-alunos-de-classe-media-triunfa-pobres-sao-1-a-cada-600,953041>. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsG-MAMkW1/document/id/6986951. Acesso em: 06 set. 2022.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://inep.gov.br/enem/historico>. Acesso em: 06 set. 2022.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*. Brasília, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2020/Competencia_2.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CUNHA, M. A. de A. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1820/1584/516>. Acesso em: 10 de out. de 2021

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLLICA, M. C., BRAGA, M. L. *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. Editora Contexto. 4. ed. São Paulo, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VICENTINI, M. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Linguagem e Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269558>. Acesso em 26 ago. 2021.

CAPÍTULO 16

A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS E A ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL NO *PROFLETRAS*

Eliana Merlin Deganutti de **BARROS**
UENP – *elianamerlin@uenp.edu.br*

Marilúcia dos Santos Domingos **STRIQUER**
UENP – *marilucia@uenp.edu.br*

RESUMO: No âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), o mestrando deve, conforme regulamento, elaborar uma proposta de intervenção que tenha como ponto de partida um problema relacionado ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental, uma vez que, obrigatoriamente, ele deve ser professor efetivo desse nível de escolaridade. No ProfLetras da UENP, com nossos orientandos, temos desenvolvido pesquisas interventivas orientadas pelo que temos denominado metodologia das sequências didáticas de gêneros, uma perspectiva mais ampla do procedimento sequência didática criado pelo Grupo de Genebra, filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo. Assim, neste trabalho, nosso objetivo é apresentar o que temos concebido como metodologia das SDG e como ela tem orientado os procedimentos metodológicos das pesquisas de nossos orientandos do ProfLetras/UENP, com vistas à elaboração do produto educacional exigido pelo Programa.

PALAVRAS-CHAVE: metodologia da sdg; sequência didática; profletras.

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), o mestrando deve, conforme regulamento, elaborar uma proposta de intervenção que tenha como ponto de partida um problema relacionado ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental, uma vez que, obrigatoriamente, ele deve ser professor efetivo desse nível de escolaridade. Assim, com foco em sua experiência docente e com os suportes teórico-metodológicos estudados no Programa, o mestrando-professor propõe ações para o desenvolvimento do letramento dos alunos, o que decorre também no aprimoramento de sua formação profissional.

Importante destacar que diante do contexto de pandemia da COVID-19 que atingiu o mundo nos últimos anos, 2020 a 2022, o ProfLetras normatizou, para esse período, a não obrigatoriedade da implementação da proposta interventiva em sala de aula. Contudo, o caráter interventivo se manteve. No ProfLetras da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), com nossos orientandos, temos desenvolvido pesquisas interventivas orientadas pelo que temos denominado metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), uma perspectiva mais ampla do procedimento

sequência didática (SD) criado por pesquisadores da Universidade de Genebra (UNIGE) filiados ao Interaçionismo Sociodiscursivo (ISD) – metodologia foco de discussão deste capítulo.

As SD voltadas ao ensino da produção de textos de diferentes gêneros foram introduzidas no contexto brasileiro e, conseqüentemente, passaram a ser foco de pesquisa, sobretudo, após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (BRASIL, 1998), os quais, mesmo sem citarem explicitamente os estudos dos pesquisadores genebrinos, traziam uma concepção de ensino da língua e uma indicação metodológica que dialogava com a proposta do ISD para a Didática das Línguas (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014). Foi justamente em 1998, ano de publicação dos PCN do Ensino Fundamental II, que foi defendida a primeira tese de doutorado fundamentada teórico-metodologicamente no ISD, a tese de Anna Rachel Machado (1998), fruto de um Acordo Interinstitucional.

A metodologia das SDG tem ancorado diversas pesquisas do DIALE – “Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas” –, nosso grupo de pesquisa criado em 2015, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e vinculado à UENP. Mesmo não sendo um grupo restrito a uma única corrente teórica, o DIALE tem uma forte vinculação com os estudos do ISD.

Para este artigo, objetivamos expor o que temos concebido como metodologia das SDG e como ela

tem orientado os procedimentos metodológicos das pesquisas de nossos orientandos do ProfLetras/UENP, com vistas à elaboração do produto educacional exigido pelo Programa.

A METODOLOGIA DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS (SDG)

Na engenharia didática (DOLZ, 2010) defendida pelo ISD, no que se refere ao ensino de línguas, para que um gênero textual se transforme em objeto a ensinar e aprender é fundamental que ele passe por um processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1997). Transposição que, na perspectiva do Grupo de Genebra, envolve a modelização do gênero como um processo gerador de sequências didáticas (SD).

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma SD “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. Segundo os autores, a SD é um procedimento para o ensino e para a aprendizagem de línguas, com foco no desenvolvimento da prática da produção de textos, orais ou escritos. Vale ainda expor que as finalidades gerais do procedimento SD se pautam em:

[...]

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imedi-

atamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;

- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação;

- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110)

E, para que seja possível alcançar tais objetivos, é preciso, conforme explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 127), o professor “[...] partir do que já está adquirido pelos alunos para visar a objetivos de aprendizagem relacionados com suas capacidades reais.”. Nesse sentido, em algumas SD, o gênero em trabalho precisa ser simplificado, em outras, algumas das suas dimensões do gênero em abordagem são priorizadas em detrimento a outras. A questão é sempre ter em mente o objetivo da ação docente e os parâmetros situacionais da intervenção didática. Logo, a SD não é um procedimento estanque, não requer um agir de reprodução ou cumprimento “engessado” da estrutura de base.

No âmbito das pesquisas desenvolvidas no DIALE, em consonância com Barros (2020), incluímos o termo gênero à expressão original sequência didática, a fim de criar uma identidade teórico-metodológica

com os trabalhos do Grupo de Genebra. De acordo com Barros (2020),

[...] a expressão sequência didática é bastante comum entre as diversas áreas de conhecimento e, por isso, precisava ser distinguida de outros procedimentos homônimos. (BARROS, 2020, p. 128)

Nesse sentido, a terminologia sequência didática de gêneros (SDG) é bastante assertiva. Para o grupo DIALE, a SDG é um suporte didático de caráter maleável e adaptável, que se constitui no processo, diante do gênero textual em foco, do objetivo específico docente, do ano escolar em delimitação, etc.

Essa maleabilidade da SDG pode ser vista nos estudos de Magalhães e Cristovão (2018), que trazem exemplos de ressignificações e reconfigurações que a SDG vem absorvendo no contexto brasileiro. Em Barros e Striquer (2020a), sem objetivarmos dar visibilidade a essa flexibilidade do procedimento, apresentamos duas SDG desenvolvidas no ProfLetras/UENP que exemplificam esse teor adaptativo da SDG.

Para fundamentar o procedimento, os pesquisadores genebrinos sistematizaram uma macroestrutura compreendida em quatro etapas: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos (ou oficinas, como denominados no contexto brasileiro); 4) produção final. Cada uma delas está entrelaçada e di-

reacionada ao trabalho com os diferentes níveis do processo de produção de textos.

Essa macroestrutura pode ser interpretada de uma forma reducionista, caso o pesquisador não se aprofunde nos estudos que dão sustentação à criação do procedimento SDG. Isso porque na representação esquemática da SDG, entre outras coisas, as etapas da SDG são visualizadas de maneira linear e sem rupturas; na produção final não há indícios do processo de revisão e reescrita textual que orienta essa fase da SDG; o método de ensino indutivo (PASQUIER; DOLZ, 1996), próprio do procedimento, não é destacado. Essa não é uma crítica à macroestrutura sistematizada pelos pesquisadores genebrinos, é apenas um apontamento que precisa ser levado em consideração para a compreensão da proposta dos autores. Sabemos que a macroestrutura representa somente um esquema estático e não tem a pretensão de demonstrar a complexidade do procedimento didático. Esse é exposto, de forma detalhada e com os devidos fundamentos teórico-metodológicos, no capítulo *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), no livro *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), retomado e ampliado em várias outras obras (ver DOLZ; SILVA-HARDMEYER, 2020).

É em razão dessa visão reducionista do procedimento SDG, que orienta, por vezes, alguns trabalhos que o tomam como ferramenta de ensino da língua, que, para além da alteração terminológica (inclusão de gêneros à expressão sequência didática), temos ampli-

ado nossa perspectiva de trabalho, abordando a SDG não apenas como um procedimento, mas também numa perspectiva metodológica, adotando também a concepção de metodologia das sequências didáticas de gêneros (BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019; BARROS; STRIQUER, 2020b; BARROS, 2020). O objetivo é enfatizar as bases sociointeracionistas que dão sustentação à SDG e tirar o foco da macroestrutura didática. Dessa forma, a SDG:

[...] seria um procedimento de ensino se contemplada sob o ponto de vista de uma sequência de fases específicas voltadas para a apropriação de um gênero de texto. [...] seria [...] uma metodologia, caso seja entendida de uma forma mais global, como um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática, que busca mediar o processo de ensino e aprendizagem da língua sob a perspectiva da apropriação de gêneros textuais. (BARROS, 2020, p. 128)

A finalidade é, dessa forma, colocar em evidência as bases sociointeracionistas, de cunho vigotskiano, que estão na gênese da criação das SDG e condicionar a sua funcionalidade a outro procedimento, também sistematizado pelos pesquisadores genebrinos filiados ao ISD: a modelização do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014; BARROS; GONÇALVES, 2022) – modelização teórica e didática.

A modelização teórica diz respeito à compreensão do gênero como objeto social, seu uso na(s) esfera(s) de produção e circulação, sua forma de existir enquanto representante empírico de uma atividade de linguagem. Já o modelo didático é um segundo passo desse processo de modelização, pois inclui um olhar para o contexto didático onde o gênero vai atuar como objeto/ferramenta de ensino, o que inclui uma análise de parâmetros didáticos: capacidades de linguagem dos alunos, objetivos da aprendizagem, tempo destinado às atividades etc. (BARROS; GONÇALVES, 2022, s. p.)

Adotar a perspectiva da metodologia das SDG é, acima de tudo, conduzir o processo de ensino da língua por concepções sociointeracionistas, o que inclui, por exemplo, uma visão do texto como produto de uma interação dialógica entre sujeitos situados sócio-historicamente; do gênero textual como configuração de uma prática languageira; do ensino como processo de construção de saberes, em oposição à transmissão de conhecimentos.

A METODOLOGIA DAS SDG: BASE DAS PESQUISAS DO GRUPO DIALE NO ÂMBITO DO PROFLETRAS

As pesquisas desenvolvidas no ProfLetras, obrigatoriamente, precisam ter natureza interventiva e resultar na elaboração de um produto educacional. No caso das pesquisas vinculadas ao DIALE que utilizam a metodologia das SDG, esse produto é sempre fundamentado nessa metodologia, mesmo que sua apresen-

tação tenha configurações diferenciadas: guia para o professor; caderno de atividades para o aluno; caderno pedagógico composto por caderno do professor e do aluno; e-book. Temos, para tanto, desenvolvido alguns procedimentos que culminam na elaboração de um produto educacional sistematizado pela dinâmica das SDG. Como já ressaltamos, pela plasticidade dessa metodologia, as SDG resultantes do processo são sempre condicionadas pelo gênero de texto selecionado para conduzir o ensino e pela situacionalidade da intervenção didática. Nesse sentido, as SDG finalizadas como produto das pesquisas desenvolvidas pelos mes- trandos do ProfLetras/UENP têm sua identidade for- jada pelo contexto de ensino.

O procedimento inicial nesse processo inter- ventivo é a elaboração de um modelo teórico do gê- nero (BARROS, 2012) selecionado para direcionar o pro- cesso de ensino e, a partir dele, o encaminhamento pa- ra a modelização didática, com a apreensão das di- mensões do gênero escolhido como objeto de ensino. O modelo teórico explicita o funcionamento do gênero enquanto artefato de referência social, mas pelas len- tes teóricas da pesquisa. Sua elaboração representa a primeira etapa da modelização do gênero. Nessa fase é possível, por exemplo, identificar subgêneros (ou dife- rentes tipos do mesmo gênero) – ver os trabalhos de Barros e Lima (2018) e de Barros e Oliveira (2019). Mas para que um gênero possa ser transposto a objeto de ensino é preciso adaptar esse modelo teórico às condições didáticas, ou seja, é necessário transformá-

lo em modelo didático. Isso porque, nem todos os aspectos do gênero detectados na modelização teórica podem/devem/precisam ser didatizados. A didatização requer escolhas, as quais não podem ser aleatórias, devem sempre ser direcionadas por um projeto de ensino consciente e fundamentado teórico-metodologicamente.

Barros e Gonçalves (2022) apresentam as sete etapas do processo de modelização adotadas pelas pesquisas vinculadas ao DIALE e desenvolvidas no contexto do ProfLetras/UENP:

- 1) pesquisa bibliográfica sobre o gênero de referência em fontes teóricas tanto da área específica do gênero como dos estudos da linguagem (funcionamento na(s) esfera(s) de produção e circulação; características enunciativas, linguístico-discursivas e semióticas; estudo de variações do gênero e de gêneros similares, com o estabelecimento, em alguns casos, de subgêneros /tipos diferentes do mesmo gênero);
- 2) pesquisa de campo sobre o gênero de referência (consulta a usuários do gênero – receptores, produtores – por meio de questionários, entrevistas, observação do lugar de produção, etc.);
- 3) seleção de um corpus representativo do gênero (a quantidade de exemplares e a sua diversidade em termos de variação de contexto são delimitadas pelas fases anteriores da modelização e pelas possibilidades de coleta de dados);

4) análise descritiva e explicativa do gênero com base no corpus selecionado (análise fundamentada no conceito de capacidades de linguagem e no modelo de análise textual do ISD, a partir da instrumentalização do quadro com perguntas diretivas de Barros, 2012);

5) observação do contexto de ensino e delimitação dos objetivos didáticos (documentos prescritivos, ano escolar, currículo da escola, livro didático, conhecimentos prévios dos estudantes, perfil e capacidades dos alunos, período disponível para o projeto de leitura e produção; etc.);

6) delimitação das dimensões ensináveis do gênero (seleção dos elementos modelizados do gênero para a orientar a intervenção didática);

7) adaptação do modelo do gênero ao contexto didático específico (muitas vezes, os exemplares do gênero de referência precisam ser modificados para se adequarem ao modelo didático resultante do processo de modelização; algumas vezes, é preciso, inclusive, serem elaboradas versões próprias dos textos para orientar a didatização) (BARROS; GONÇALVES, 2022 – no prelo).

Importante destacar que essas fases da modelização também não são engessadas, ou seja, elas apenas direcionam os trabalhos dos pesquisadores. Por exemplo, a fase 2 é facultativa, é acionada caso o investigador considere-a importante para seu trabalho. As fases 1, 2, 3 e 4 do processo de modelização referem-se à elaboração do modelo teórico do gênero; já as

etapas 5, 6 e 7 finalizam o processo de modelização didática do gênero.

Após o processo de modelização didática, o procedimento seguinte refere-se à elaboração do que temos denominado sinopse da SDG: uma ferramenta que instrumentaliza a produção global da SDG. Ela possibilita ao pesquisador ter uma visão de conjunto da SDG e, conseqüentemente, identificar problemas quanto a: seleção dos objetos de ensino; coerência em relação ao modelo didático do gênero; hierarquização dos objetos de ensino nos módulos/oficinas; carga horária destinada ao projeto; equilíbrio entre as capacidades de linguagem exploradas nas atividades (de ação, discursiva, linguístico-discursiva, multissemiótica); diversidade de atividades; método de ensino (indutivo X expositivo); coerência entre objetivos e atividades didáticas; delimitação dos módulos/oficinas; entre outros. O Quadro 2, mais adiante, apresenta o modelo-padrão de sinopse da SDG.

Ressaltamos que a ferramenta que denominamos sinopse da SDG difere-se da concepção de sinopse trabalhada, geralmente, pelos pesquisadores genebrinos. Nos trabalhos de Dolz *et al.* (2018), por exemplo, a sinopse é uma ferramenta que sistematiza, a posteriori, a seqüência de atividade/formação trabalhada pelo professor. Ou seja, diferentemente da nossa concepção de sinopse como instrumento de planejamento da SDG, a sinopse exposta nos trabalhos dos autores genebrinos refere-se a uma organização condensada da seqüência de atividades observadas pelo pesquisador

em campo (sala de aula), ou seja, é sempre uma interpretação externa do trabalho docente.

A sinopse da SDG direciona e organiza, assim, a elaboração das atividades e tarefas para os alunos. Sua concepção é anterior, pois, ao processo de intervenção didática – quando realizado, uma vez que, como comentamos, no período pandêmico deflagrado pela COVID-19, a implementação da proposta interventiva passou a ser optativa. No caso da implementação da proposta no contexto escolar, a sinopse (assim como o material produzido para a realização das atividades) pode, ainda, durante o processo, passar por reconfigurações, a fim de dar conta dos possíveis ajustes que necessitam ser realizados durante a intervenção. Ou seja, ela representa um planejamento e, como tal, está sujeita a alterações.

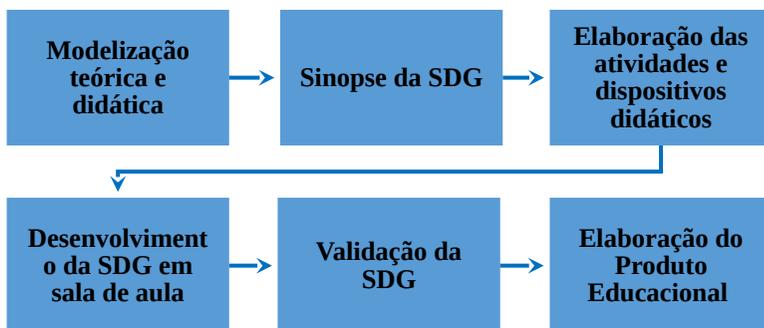
Para se chegar ao produto final – SDG transformada em um material didático – as pesquisas do grupo DIALE fundamentadas na metodologia das SDG têm recorrido ao conceito de validação didática (DOLZ, 2010):

[...] pretende analisar o progresso, o aprendizado dos alunos. Depois de uma sequência didática é necessário verificar o quanto o menino progrediu na escrita. Segundo, é importante verificar a legitimidade e a coerência dos objetos de ensino do ponto de vista da transposição didática. As características do gênero escolhido são pertinentes para o ensino da lei-

tura ou da escrita? A didatização é adequada em função do grupo de alunos? Terceiro, a validação didática examina também as possibilidades de os professores implementarem as atividades propostas nas suas condições de trabalho. (DOLZ, 2010, s./p.)

Evidentemente, os mestrandos selecionam uma perspectiva para a validação da SDG, pois seria impossível analisar “todos” os aspectos que envolvem a implementação de uma proposta didática. Mesmo as propostas não implementadas passam por processo de validação, nesse caso, o olhar do pesquisador concentra-se unicamente no material produzido. A seguir, uma representação esquemática dos procedimentos que fundamentam a metodologia das SDG adotada pelo grupo DIALE:

Figura 1 – Procedimentos da metodologia das SDG adotados pelo ProfLetras/UENP.



Fonte: as autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, visamos apresentar como nossos alunos-orientados do ProfLetras/UENP têm construído, diante do regulamento do Programa, suas propostas interventivas para o ensino da Língua Portuguesa, na Educação Básica. Conduzidos pelo que denominamos de metodologia das sequências didáticas de gêneros, que amplia o procedimento sequência didática. Nosso foco maior foi buscar detalhar os encaminhamentos que envolvem a metodologia em questão: na elaboração de modelos teóricos e de modelos didáticos, da sinapse da SDG e da SDG propriamente dita, que se concretiza em um material didático/Produto Educacional.

Esperamos, com isso, contribuir na ampliação e aprimoramento de conhecimentos, de professores e pesquisadores, sobre metodologias para o ensino da língua portuguesa, o que pode auxiliar na melhoria da qualidade da Educação Básica no país.

REFERÊNCIAS

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nóbile; OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Orgs.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e Mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. *Raído*, v. 6, n. 11, 2012, p. 11-35.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇAVES, Adair Vieira. *Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática*. Calidoscópico, 2022 – no prelo.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; LIMA, Luciana T. S. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia J. (Orgs.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 2019-252.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; OLIVEIRA, Cristiane R. R. de. A reportagem infográfica como objeto de ensino da leitura e da produção textual multissemiótica. *In*: NASCIMENTO, Cláudia Lopes *et al.* (Org.). *Mediações formativas para o ensino de língua portuguesa: experiências no Profletras-II*. São Paulo: Fonte Editorial, 2019. p. 179-205.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A sequência didática de gêneros: ferramenta de desenvolvimento de projetos de letramentos múltiplos no ensino da língua portuguesa. *In*: BARRICELLI, Ermelinda; KARLOGOMES, Geam; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2020a. p. 109-132.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. A Metodologia da sequência didática de gêneros como mediadora de letramentos múltiplos no contexto do ProfLetras: nossos encaminhamentos... nossas adaptações... *In*: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo (Orgs.). *Estudos da linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade*. Pernambuco: UFRPE, 2020b. p. 1418-1425.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes;

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2019. p. 325-348.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2019.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor Ltda, 1997.

DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, Elvira L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-82.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, v. 32, n. 1, 2010, p. 237-260.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2.ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; LAURENS, Véronique; MARMY, Véronique; SURIAN, Marc. Chapitre 3: Méthodologie. In: DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane (dir.). *Former à enseigner la production écrite*. Villeneuve d'Ascq/France: Presses universitaires du Septentrion, 2018. p. 91-115.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SILVA-HARDMEYER, Carla. *Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux bilan des recherches et perspectives: bilan des recherches et perspectives*. Recherches, n. 73, Les genres de l'oral, 2020.

MACHADO, Anna Rachel. *O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Sequências didáticas e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. In: *Cultura Y Educación*, v. 2, 1996, p. 31-41. Trad. de Roxane Rojo. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

CAPÍTULO 17

REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA RECENTE: Um percurso didático para a educação em direitos humanos

Cilene Margarete **PEREIRA**

UNIFAL – *cilene.pereira@unifal-mg.edu.br*

Luciano Marcos Dias **CAVALCANTI**

UNICAMP – *luciano.dias.cavalcanti@gmail.com*

RESUMO: A reflexão acerca dos direitos humanos e do reconhecimento de que todos são sujeitos de direitos leva à identificação de situações de exclusão social de determinados grupos/indivíduos. Alguns porque são invisibilizados pelo Estado (e por si mesmos); outros porque não conhecem os fundamentos legais que os protegem. Em vista disso, torna-se fundamental empreender uma educação em direitos humanos com o fim de capacitar pessoas e difundir informações para a promoção de uma cultura em direitos humanos (ONU, 2006). Educar para os direitos humanos aponta para a necessidade de se pensar na inclusão das chamadas minorias sociais (SODRÉ, 2005), dando a estas, visibilidade e representatividade em espaços sociais diversos, dentre eles o campo cultural. Considerando este contexto, objetivamos refletir sobre a representação da figura feminina na canção popular brasileira recente, tendo como ponto de análise as canções *Espiral de Ilusão* (2017), de

Criolo, e *Triste, louca ou má* (2016), da banda Francisco el Hombre. Associada à educação em direitos humanos, propomos um percurso didático voltado para discentes do Ensino Médio. Com a reflexão, esperamos apontar como as canções acima representam figuras femininas que rompem com os estereótipos de gênero (BOURDIEU, 2014), promovendo a inclusão de um grupo social historicamente silenciado. Tal perspectiva, levada para sala de aula, pode ajudar no combate a violações de direitos e a violências contra as mulheres e a promover o respeito sobre o outro/diferente, marcando um compromisso ético de seus compositores e de público-crítico (BRASIL, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: feminino; canção popular brasileira; percurso didático; educação em direitos humanos.

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2018, foi aprovada a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento prenunciado pelas *Leis e Diretrizes da Educação Básica* (LDB), de 1996, que apontava a organização curricular em componentes comuns e complementares. A fim de promover uma espécie de padronização dos currículos do país – proposta que, apesar de aprovada, não foi/é avaliada de maneira positiva por todos os educadores^{xiv} –, a BNCC instituiu dez competências gerais que devem ser desenvolvidas nos alunos ao longo da Educação Básica. As competências gerais acenam para uma formação discente crítica e reflexiva, leitora de gêneros textuais diversos e com capacidade de protagonizar suas escolhas, exercendo a cidadania de modo responsável, empático

e solidário, respeitando as diferenças na diversidade de indivíduos e grupos sociais, com o fim de promover a inclusão e a justiça sociais. (BRASIL, 2018).

Tais competências se alinham de maneira bastante clara com a Educação em Direitos Humanos (EDH), compreendida como:

[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal de direitos humanos. (UNESCO, 2006, p. 1)

Essa perspectiva de valorização dos Direitos Humanos (DH) já era apontada em alguns documentos, como o Decreto 7037/2009, o Parecer CNE/CP 8/2012 e a Resolução CNE/CP 1/2012, referendados pela própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 19-20), evidenciando o espaço escolar como locus ideal para promoção de uma cultura dos DH. Os aspectos principais que contornam a EDH dizem respeito à ideia de transformação social, visibilidade de grupos sociais e culturais excluídos, dando-lhes condições de atuação e participação na sociedade civil em instâncias políticas decisórias.

Considerando este contexto, propomos aqui um percurso didático voltado para discentes do Ensino Médio, que pode ser associado a um itinerário formativo, que trate de Diversidades (de textos e pessoas), bem como ao currículo comum. A proposta foi pensada para ser desenvolvida no componente curricular Língua Portuguesa,

com atenção especial às suas competências, mas é interdisciplinar e transdisciplinar, por se associar a Artes e Informática (Linguagem e suas Tecnologias) e Sociologia, História e Filosofia (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), respectivamente. O percurso didático é composto de nove passos, identificados em caixas ao longo do texto.

PERCURSO DIDÁTICO SOBRE REPRESENTAÇÃO DO FEMININO NA CANÇÃO POPULAR RECENTE

Quando falamos sobre (in)visibilidade social de certos grupos, estamos tratando do que se convencionou chamar de minorias. Para Sodré (2005), a noção de minorias diz respeito a grupos diversos que se encontram em situação de vulnerabilidade do ponto de vista do poder decisório, muitas vezes encerrados em estigmas e preconceitos que tornam o processo de exclusão ainda mais profundo. Podemos fazer uso da palavra *minorias*, no plural, pensando em grupos distintos que têm demandas próprias, visto que não são constituídos por um “[...] sujeito coletivo absolutamente idêntico em si mesmo e numericamente definido.” (SODRÉ, 2005, p. 11-12), mas que irmanam o desejo por mudanças sociais, “Donde sua luta por uma voz, isto é, pelo reconhecimento societário de seu discurso”. (SODRÉ, 2005, p. 12-13).

PASSO 1: O que são minorias?

<https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em 21 de set. de 2020.

A matéria do site *Politize*, assinada por Louise Enriconi, aponta alguns aspectos em relação ao conceito de minorias, fazendo uso de quatro características levantadas por Muniz Sodré: (1) vulnerabilidade jurídico-social; (2) identidade em formação; (3) luta contra o poder hegemônico; (4) estratégias discursivas próprias. Além disso, há informações sobre leis e tratados (nacionais e internacionais) de proteção a grupos minoritários. Professor/Professora, será que os/as alunos/alunas conhecem esses mecanismos de projeção? Quando eles/elas pensam em minorias, como as definem? Eles/Elas próprios/próprias se associam a pautas reivindicatórias de algum grupo minoritário?

Os grupos minoritários precisam erigir contra o domínio hegemônico daqueles que constroem “histórias únicas” sobre eles (usando a metáfora de Chimamanda Adichie), histórias que ajudam na (re)produção de estereótipos e de situações de exclusão.

PASSO 2: O perigo da história única

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em 21 de set. de 2020.

Na palestra “O perigo da história única”, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie discorre sobre estereótipos construídos a respeito de indivíduos e grupos sociais por meio da promoção de alguns caracteres apenas. A palestra, de quase 20 minutos, é uma pequena aula sobre como processos de exclusão são solidificados culturalmente à medida que se silenciam grupos minoritários. A contribuição de um/uma colega historiador/historiadora na discussão sobre a “história única” é muito bem-vinda aqui, proporcionando aos alunos/às alunas a ideia de que a história é construída por perspectivas diversas e sobre a importân-

cia de considerá-las na formação do conhecimento. A propósito da citação de Chimamanda Adichie sobre romances anglosaxões lidos em sua infância que não representavam pessoas negras como ela, é possível promover um debate em sala de aula com o seguinte tema gerador: a literatura brasileira que tenho estudado na escola me representa? Como seria uma literatura que me representa? Considerando a diversidade de alunos/alunas em uma sala de aula, suas respostas podem adensar o debate sobre representação na literatura brasileira. É importante, a partir da discussão dos/das alunos/alunas, relacionar a representação literária ao conceito de minorias, buscando mostrar como elas estão presentes ao longo da história de nossa literatura. Obras como *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo; *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; “O bicho”, de Manuel Bandeira; *Os ratos*, de Dionélio Machado; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector; *Capitães da areia*, de Jorge Amado, “Volte outro dia”, de Marcelino Freire, são alguns exemplos que podem ser levados à discussão, pensando no modo como as representações se dão e por perspectivas diferentes.

Sodré aponta que os grupos minoritários fazem uso de estratégias discursivas e de “[...] ações demonstrativas [passeatas, ocupações, manifestos, campanhas pelas mídias, etc.]” como seus “[...] principais recursos de luta” (SODRÉ, 2005, p. 13) contra o poder hegemônico.

PASSO 3: Movimento de ocupação das escolas públicas

<https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>. Acesso em 21 de set. de 2020.

https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html. Acesso em 21 de set. de 2020.

Nos sites citados acima, os/as alunos/alunas podem ter informações sobre o movimento de ocupação das escolas públicas por estudantes secundaristas em 2015-2016. É importante que a discussão entre todos/todas aponte as razões e os objetivos de tais protestos, como eles foram organizados e seus resultados. Professor/Professora, retome as características dos grupos minoritários, conforme Sodré, e peça que os/as alunos/alunas façam relações entre o conceito e as reportagens lidas.

Entre as minorias, das quais fazem parte comunidades tradicionais, como remanescentes quilombolas e povos indígenas, pessoas transgêneros, refugiados, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, etc., destacamos, aqui, as mulheres, que, não se pode esquecer, podem se associar a alguma categoria acima citada, como são os casos das mulheres quilombolas e indígenas, mulheres trans, com deficiências, etc. Apesar de serem cerca da metade da população brasileira, segundo dados do IBGE,¹ as mulheres ainda não são visibilizadas, por muitos, como sujeitos de direito, sendo vítimas de violência e de exclusão por questões de gênero. Basta observar relatórios produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a situação da mulher no mercado de trabalho e dados referentes ao aumento de violência doméstica no período da pandemia de COVID-19.

PASSO 4: Cartilha Princípios de empoderamento das mulheres
http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf. Acesso em 21 de set. de 2020.

Informações referentes a formas de promover o empoderamento financeiro da mulher podem ser acessadas na Cartilha Princípios de empoderamento das mulheres, produzido pela ONU (Organização das Nações Unidas). A cartilha fala de sete princípios básicos e traz informações sobre empresas que adotam medidas contra a discriminação das mulheres no ambiente de trabalho e boas práticas de promoção de igualdade de gênero. Os/As alunos/alunas podem, divididos/divididas em duplas, ler, cada dupla, um princípio, discorrer sobre ele para a turma, citando ações que promovam aquele princípio.

PASSO 5: SP: violência contra a mulher aumenta 44, 9% durante a pandemia

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contramulher-aumenta-449-durantedurante-pandemia>. Acesso em 21 de set. de 2020.

Essa reportagem, publicada no site da Agência Brasil, assinada por Letycia Bond, é apenas uma dentre inúmeras que apresentam o aumento da violência doméstica no período da pandemia. Dividindo a turma em pequenos grupos, de 3 a 4 pessoas, peça que cada um deles selecione uma reportagem que aponte essa situação, criando um mural com os dados estatísticos coletados. O/A professor/professora pode sugerir que as matérias abranjam as cinco regiões do país, para um mapeamento mais completo. Além dos dados, é importante que os/as alunos/alunas analisem as razões para esse aumento na pandemia. O mural pode ser físico, com uso de papel Kraft, com a colagem de tabelas e quadros, além da reprodução de alguns trechos das matérias colhidas (tudo devidamente referenciado), ou digital, usando a ferramenta <https://padlet.com/>. A ferramenta é de fácil manuseio e bastante intuitiva. Para essa atividade, seria interessante contar com o laboratório de informática da escola e com a participação de um/uma colega da área de Informática. Uma questão interessante a ser discutida com os/as alunos/

alunas está na própria estrutura do mural: ele é um gênero textual ou um suporte? Essa é uma boa oportunidade para explorar um pouco mais a questão dos gêneros textuais em sala de aula e os diversos tipos de suportes existentes.

PASSO 6: Criação de um manifesto

<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/manifesto.htm>. Acesso em 21 de set. de 2020.

<https://www.infoescola.com/literatura/manifesto/>. Acesso em 21 de set. de 2020.

Após os passos 4 e 5, os/as alunos/alunas podem eleger ações compatíveis com o espaço escolar e sugerir-las aos/às gestores/gestoras da escola. Tal proposta pode ser feita por meio de um manifesto. Para isso, os/as alunos/alunas devem consultar os sites citados acima, buscando entender quais são as características que estruturam o gênero textual manifesto. É importante considerar que a produção textual coletiva será resultado da discussão de cada um dos princípios, pontuados pela ONU. Professor/Professora, para mobilizar a atividade é importante que os/as alunos/alunas pesquisem alguns manifestos. Que tal explorar com eles/elas os manifestos das vanguardas europeias?

Esses dois exemplos, citados acima, expressam que é preciso, pois, dar poder às mulheres, entendendo que este poder para ser fazer empoderamento (palavra que ganhou a mídia recentemente), de fato, precisa acionar quatro dimensões importantes, como lembra Stromquist (2012):

O empoderamento consiste de quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas

não suficiente por si própria, para levar as mulheres a atuarem em seu próprio benefício. São elas a dimensão cognitiva (visão crítica da realidade), psicológica (sentimento de autoestima), política (consciências das desigualdades de poder e a capacidade de se organizar e mobilizar) e a econômica (a capacidade de gerar renda independente). (STROMQUIST *apud* SARDENBERG, 2012, p. 6)

Ou seja, só se pode falar de um empoderamento feminino quando este compreender quatro aspectos: (1) a mulher precisa ter uma visão crítica da realidade; (2) sentimento de autoestima em relação a seu gênero; (3) ter consciência das desigualdades de poder e da necessidade de ir contra isso; (4) ter capacidade de se tornar independente financeiramente.

PASSO 7: O que é empoderamento?

O conceito de empoderamento de Stromquist, bem mais complexo, se dissocia do modo como o senso comum entende a questão, mostrando que há um esvaziamento teórico do conceito. Para que os/as alunos/alunas percebam essa redução do termo, é importante que eles/elas apontem o que entendem como empoderamento e de onde vem essa noção. O confronto entre o senso comum e o conceito teórico é importante para que o/a aluno/aluna compreenda que os meios de comunicação de massa e a propaganda, muitas vezes, fazem uma redução proposital de certos temas, com objetivos nem sempre positivos. Após a discussão, em sala de aula, sobre o entendimento de empoderamento, é importante que os/as alunos/alunas vejam o vídeo abaixo, de Joice Berth, no qual a arquiteta comenta o livro *Empoderamento*, escrito por ela, para a coleção *Feminismos plurais*.

https://www.youtube.com/watch?v=TM6rh5s8_pE. Acesso em 21 de set. de 2020.

No vídeo, Berth, além de apresentar de maneira sumária o livro, aponta a importância do movimento feminista negro para a questão. O vídeo é, nesse sentido, uma boa oportunidade para que os/as alunos/alunas conversem sobre o movimento feminista e suas ondas e visibilizem como categorias sociais se interpenetram. Ou seja, além da questão de gênero, outras como classe e raça/etnia, atravessam a construção identitária das pessoas.

No conceito de empoderamento de Stromquist (2012), ainda que o quarto elemento citado por ela seja fundamental – a dependência econômica é um fator aprisionador das mulheres e que contribui inclusive para uma atitude de resignação diante da violência masculina –, é preciso que a mulher solidifique os três primeiros, promovendo uma reflexão sobre o que as oprime, sobretudo pensar acerca da estrutura social que alicerça essa opressão, o patriarcado.

PASSO 8: Patriarcado / Família patriarcal no Brasil

<https://www.infoescola.com/sociologia/patriarcado/>. Acesso em 21 de set. de 2020.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/familia-patriarcal-no-brasil.htm>. Acesso em 21 de set. de 2020.

Esse conceito, que estrutura as relações de gêneros em nossa sociedade, foi instituído há muito tempo. O patriarcalismo é tratado nos dois links sugeridos acima, respectivamente, dos sites *InfoEscola* e *Brasilecola*. A partir da leitura dos dois textos, peça aos/às alunos/alunas que identifiquem algumas situa-

ções que mostram a relação de dominação exercida pelo homem em nossa sociedade.

Os oito passos propostos até aqui são parte de um percurso didático importante que mobiliza a discussão e assimilação de conceitos (minorias, empoderamento, patriarcado), a visualização de dados estatísticos e alguns recortes, com o fim de fazer com que os alunos reflitam sobre situações de opressão e exclusão da mulher, atendendo à competência nove da BNCC, que expõe o seguinte:

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, 2018, p. 10)

Como o/a aluno/aluna aprenderá a exercer a empatia, respeitar o outro, seu diferente, se a escola não lhe apresenta esse outro de maneira mais complexa, não o/a faz perceber a existência de uma dinâmica opressora reservada ao gênero feminino? Essa pergunta precisa ser refletida não só pelos meninos, mas também pelas meninas, que passam por um processo cultural de aceitação dessa dinâmica social, que divide o

mundo entre masculino (ativo) e feminino (passivo). Para Bourdieu (2014), essa:

[...] divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2014, p. 17, *aspas do autor*).

Concluindo o percurso didático sugerido aqui, propomos que se pense a figura feminina a partir de um outro gênero textual importante e muito atrativo no espaço escolar, a canção popular, dando destaque a letras de músicas produzidas na contemporaneidade e que versam sobre o poder de resistência feminino. Ainda que se priorize, no debate, a letra da canção, é preciso que os/as alunos/alunas entendam que este procedimento é uma leitura e não uma análise poético-musical, o que não implica desconsiderar a audição da canção e seus elementos performáticos.

Perrone (1988), importante estudioso sobre a música popular brasileira, lembra que uma boa análise de uma canção deve derivar sempre de sua audição (para isso não é preciso formação na área de música,

apenas sensibilidade musical), observando os elementos “[...] que não aparecem na página impressa: flexões vocais, rima forçada de voz, onomatopeia, pronúncia, duração, entonações estranhas, pausa, etc.” (PERRONE, 1988, p. 13). Além disso, ele sugere atenção em como a repetição de versos pode acenar para modificação ou extensão de seus significados.

PASSO 9: Canções da música popular brasileira contemporânea

<https://www.youtube.com/watch?v=lKmYTHgBNoE>. Acesso em 21 de set. de 2020.

<https://www.youtube.com/watch?v=KKPoh9YNnxw>. Acesso em 21 de set. de 2020.

As canções sugeridas são: (1) “Espiral de ilusão”, de Criolo; (2) “Triste, louca ou má”, da banda Francisco, el Hombre. Sugerimos que o trabalho seja feito em pequenos grupos, dividindo as canções pelo número de grupos formados na turma. Assim, teremos dois ou mais grupos que podem fazer um debate mais localizado de cada canção, antes que este seja estendido para toda a turma. No momento em que as canções forem discutidas com toda a turma, é importante que o/a professor/professora projete a letra da canção e seu vídeo (no caso da segunda canção é fundamental). Os grupos que discutiram de forma mais minuciosa uma canção serão os debatedores principais, mas a atividade envolverá toda a turma. É importante pedir aos/às alunos/alunas que façam uma pesquisa sobre os autores/as autoras das canções, para entenderem os pontos de vista adotados. Temos uma canção escrita por uma mulher (a única integrante mulher do Francisco el hombre é a compositora da canção), outra por um homem. Quem são os/as produtores/produtoras das canções? Será que o fato de pertencerem a um gênero ou outro modifica o discurso deles/delas? É importante que os/as alunos/alunas considerem essas informações paratextuais. Após a apresentação das canções

e de seu debate, peça que os/as alunos/alunos destaquem, das letras das canções, os trechos que acharam mais significativos (pode ser um único verso ou mais versos). Considerando a letra da canção “Espiral da ilusão”, que não tem um vídeo que a acompanhe, como os/as alunos/alunas a ilustrariam? Que imagens poderiam ser usadas? Esse exercício de visualização da letra da canção é importante como processo de construção de sentidos. Utilizando a ferramenta <http://padlet.com/>, é possível fazer um mural ilustrativo da canção.

SUGESTÃO DE PONTOS DE ABORDAGEM DAS CANÇÕES

“Espiral de ilusão”

- Uso da voz/ponto de vista da mulher (canção composta por um homem);
- Atributo feminino (saber amar / ser sensível) *versus* atributo masculino (não saber amar?);
- União do gênero feminino (“Gênero se reúne não tem pra você”);
- Relação amorosa abusiva (“Me magoou me destruiu me desandou”);
- Construção de uma voz feminina própria (“Abaixe seu tom não fale por mim”);
- Processo de construção do feminino (da passividade à ação);
- Exploração dos recursos linguísticos da canção;
- Exploração dos recursos sonoros da canção.

“Triste, louca ou má”

- “Triste, louca ou má” (tradução da expressão “sad, mad or bad”, associado às mulheres que vivem sozinhas);
- Confronto entre definições tradicionais do feminino (“receita cultural do homem e da família”) e novas definições (não feitas pelo homem, não feitas pela casa, não feita pelo corpo);
- “Ela desatinou” (referência à canção homônima de Chico Buarque, na qual uma mulher quebra a ordem do mundo, recusando-se a voltar ao mundo normal, após o carnaval);
- Desatar nós (do patriarcalismo);
- Construção de um novo feminino (“a vida reinventar”);
- Explorar recursos linguísticos;
- Exploração dos recursos sonoros da canção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso didático aqui exposto se associa à educação em direitos humanos e ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), de 2018, e faz parte dos esforços de seus autores, professores-pesquisadores, de refletir sobre a grande área dos di-

reitos humanos na educação básica, atendendo ao que normatiza a BNCC, no que ela apresenta de mais inspirador, traduzido no objetivo de formação crítica e reflexiva discente e na capacidade do exercício da cidadania de modo responsável, empático e solidário, promovendo o respeito às diferenças, para um país mais justo socialmente e inclusivo.

Acreditamos que o percurso didático proposto, organizado em nove passos, culminando na análise comparativa entre as canções, pode acenar para a reflexão de meninos e meninas para um novo “destino” feminino, concebido a partir da recusa da “receita cultural” do domínio masculino.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. TED. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em 01 de jun. 2020.

ARAÚJO, Marcele Juliane Frossard de. *Patriarcado*. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/patriarcado/>. Acesso em 01 de jul. 2020.

BERTH, Joice. *O que é empoderamento?* Geledés Instituto da Mulher Negra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TM6rh5s8_pE. Acesso em 01 de jul. 2020.

BETTIO, Máira. *Manifesto*. InfoEscola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/literatura/manifesto/>. Acesso em 01 de jul. 2020.

BLUME, Bruno André. *Ocupações da escola: entenda*. Politize! Disponível em: <https://www.politize.com.br/ocupacoes-de-escolas-entenda/>. Acesso em: 01 de jun. 2020.

BOND, Letycia. *SP: violência contra mulher aumenta 44,9% durante a pandemia*. Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-04/sp-violencia-contra-mulher-aumenta-449-durante-pandemia>. Acesso em 01 de jul. 2020.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kuhnner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 19 de nov. 2019

CÓSSIO, Maria de Fátima. *Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo*. Revista E-curriculum, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. *Manifesto*. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/manifesto.htm>. Acesso em 01 jun. de 2020.

ENRICONI, Louise. *O que são minorias?* Politize! Disponível em: <https://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em 01 de jun. 2020.

FERNANDES, Cláudio. *Família patriarcal no Brasil*. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/familia-patriarcal-no-brasil.htm>. Acesso em 01 de agosto de 2020.

M.R. PEC 241: *Com quase 1.000 escolas ocupadas no país, ato de estudantes chega a SP*. In: El País, out., 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/24/politica/1477327658_698523.html. Acesso em 01 de jun. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 30 de jan. 2020

ONU MULHERES. *Princípios de empoderamento das mulheres*. Disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/cartilha_WEPs_2016.pdf. Acesso em 01 de jun. 2020.

PENHA, Daniela. *Negros são 82% dos resgatados do trabalho escravo no Brasil*. Repórter Brasil, nov. 2019, Disponível em: <https://reporter-brasil.org.br/2019/11/negros-sao-82-dos-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil/>. Acesso em 01 de jun. 2020.

PERRONE, Charles. *“Literatura de performance” e a poesia da canção brasileira*. Letras e letras da MPB. Trad. José Luiz Paulo Machado. Rio de Janeiro: Elo, 1988.

SARDENBERG, Cecília. *Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista*. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6848/1/Conceituando%20Empoderamento%20na%20Perspectiva%20Feminista.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2019

SODRÉ, Muniz. Por um conceito de minoria. In: PAIVA, Raquel; BARBALHO, Alexandre (Orgs.). *Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.

UNESCO. *Programa Mundial para educação em direitos humanos*. Nova York; Genebra, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf. Acesso em 10 de mar. 2020.

CAPÍTULO 18

MÚSICA, LITERATURA E EDUCAÇÃO: Um olhar para os processos de exclusão de migrantes e mulheres na sociedade brasileira, a partir de *Torto Arado* e *Yá yá Massemba*

Vanessa Pereira SALES

IFSP – Salto – *vanessa.letras00@gmail.com*

Naomy Avino Jones Godoy Gandia RIBEIRO

IFSP – Salto – *naomyjones23@gmail.com*

Eliane Aparecida BACOCINA

IFSP – Salto – *naomyjones23@gmail.com*

RESUMO: O presente trabalho em andamento apresenta um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida em forma de Iniciação Científica, que propõe um estudo da realidade brasileira por meio da análise de letras de músicas populares e textos literários que retratam as vivências da população nordestina, ao que se refere os processos de migração e exclusão, assim como a condição da mulher na sociedade. Neste texto abordaremos a intersecção entre duas obras contemporâneas: o romance *Torto Arado* (VIEIRA JUNIOR, 2018) e a música *Yá yá Massemba*, composta por José Carlos Capinan e Roberto Mendes e interpretada por Maria Bethânia no álbum *Brasileirinho* (2003). No contexto da pesquisa maior, a análise de diferentes produções tem por objetivos: identificar e promover reflexões sobre os pontos de convergência entre

música e literatura, na obra de autores e compositores que retratam contextos de exclusão, sob o ponto de vista dos processos de migração ocorridos na sociedade brasileira. Neste recorte, em especial, o texto proposto almeja, a partir de aspectos convergentes entre a música e a literatura, refletir sobre a urgência do problemático cenário em que ocorrem os drásticos processos migratórios no país, assim como as reflexões sobre a igualdade entre gêneros. O contexto de violência social protagonizado pelas personagens Bibiana e Belonísia, em intertextualidade com o samba que batuca no peito da ancestralidade africana na voz de Bethânia, traz à tona a dor de tantos personagens reais, marginalizados e invisibilizados no decorrer da história de nosso país.

PALAVRAS-CHAVE: produções culturais; literatura; música; migrantes; violência.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho em andamento apresenta um recorte de uma pesquisa maior, desenvolvida em forma de Iniciação Científica, que propõe um estudo da realidade brasileira por meio da análise de letras de músicas populares e textos literários que retratam as vivências da população nordestina, ao que se refere os processos de migração e exclusão, assim como a condição da mulher na sociedade.

Neste texto abordaremos a intersecção entre duas obras contemporâneas: o romance *Torto Arado* (VIEIRA JUNIOR, 2018) e a música *Yá yá Massembe*, composta por José Carlos Capinan e Roberto Mendes

e interpretada por Maria Bethânia no álbum *Brasileirinho* (2003). No contexto da pesquisa maior, a análise de diferentes produções se dá a partir de uma concepção de literatura que pressupõe o resgate da totalidade humana, os conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e intertextualidade, a perspectiva da arte literária como meio de resistência e a visão freiriana de educação como prática da liberdade. Tem por objetivos: identificar e promover reflexões sobre os pontos de convergência entre música e literatura, na obra de autores e compositores que retratam contextos de exclusão, sob o ponto de vista dos processos de migração ocorridos na sociedade brasileira.

Neste recorte, em especial, o texto proposto almeja, a partir de aspectos convergentes entre a música e a literatura, refletir sobre a urgência do problemático cenário em que ocorrem os drásticos processos migratórios no país, assim como as reflexões sobre a igualdade entre gêneros. O contexto de violência social protagonizado pelas personagens Bibiana e Belonísia, em intertextualidade com o samba que batuca no peito da ancestralidade africana na voz de Bethânia, traz à tona a dor de tantos personagens reais, marginalizados e invisibilizados no decorrer da história de nosso país.

TORTO ARADO E AS CICATRIZES DA HISTÓRIA BRASILEIRA

O livro, escrito pelo baiano Itamar Rangel Vieira Junior, é consagrado como um dos mais aclamados romances dos últimos anos.

Torto Arado tornou-se uma obra muito prestigiada pela riqueza e profundidade literária que apresenta suas narrativas, suas personagens e sua vasta gama de possíveis interpretações acerca dos diversos temas tratados, assim sendo uma obra polifônica. O livro aborda as tocantes vivências das irmãs Bibiana e Belonísia.

E o que seria esse torto arado? Podemos especular sobre a escolha desse título através de algumas reflexões. O arado é um instrumento da agricultura que serve para lavrar o solo, atualmente seu uso é antiquado, porém, ainda como um emblema, resgata as máculas de um período colonial, tempos de escravidão nos quais conseguimos, infelizmente, enxergar as origens e influências de tantas patologias que formam e formaram a estrutura da nossa sociedade contemporânea.

Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada. Tentei outras vezes, sozinha, dizer a mesma palavra, e depois outras, tentar restituir a fala ao meu corpo para ser a Belonísia de antes, mas logo me vi impelida a desistir. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 111)

Contextualmente, a história se passa na Chapada Diamantina, na Bahia, mais especificamente na parte rural que divide os rios de Utinga e Santo Antônio, na chamada fazenda fictícia Água Negra. Não se sabe ao certo em que período ocorrem os acontecimentos, por conta de seu caráter atemporal, mas

pode-se imaginar que seja algo em torno dos anos de 1970, pois em alguns momentos a descrição de determinados itens ou situações revelam marcas desse suposto passado, como por exemplo, o carro Ford Rural tão mencionado ou a alusão de uma motocicleta em certo excerto da narração.

Ainda sobre a região, é evidente a forte influência de povos oriundos da África, de Minas Gerais e do Recôncavo Baiano, os quais foram atraídos (ou forçados?) pela mineração de diamantes. Conforme (RODRIGUES, 2021) o livro:

[...] lança luz à reprodução da vida de comunidades violentadas pela estrutura agrária nos rincões de um país marcado pela escravidão, pela expropriação da terra e pela concentração fundiária – situações que revelam a permanência das heranças do período colonial. (RODRIGUES, 2021, p. 118)

Em sua organização, o romance é dividido por três focos narrativos, assim respectivamente: Fio de Corte, narrado por Bibiana, *Torto Arado*, narrado por Belonísia e Rio de Sangue narrado pela entidade Santa Rita Pescadeira.

Na primeira parte, Fio de Corte, o leitor já se encontra imerso numa cena extremamente tensa, a qual é memorada ao longo de toda história. Nesse primeiro cenário toma-se conhecimento de um grande trauma na vi-

da de Belonísia, que quando criança decepcionou acidentalmente sua própria língua enquanto brincava com a faca da avó Donana. Essa seção, narrada por Bibiana, foca na juventude das duas irmãs, nos períodos da infância, da inocência e das primeiras descobertas.

Durante a trajetória de amadurecimento, é possível notar as demasiadas adversidades e mazelas enfrentadas pela família das protagonistas. São pessoas sofridas, vivendo pela sobrevivência dia após dia, sem nenhuma segurança de moradia, sustento ou estabilidade. A educação formal era precária e nem todos tinham oportunidade de frequentar a escola. O mundo que as irmãs conheciam era apenas o que as rodeavam. Não tinha muito com o que sonhar, tudo era limitado.

Os pais das irmãs eram lesados pelo dono da fazenda, que restringia o que poderiam plantar, quanto poderiam consumir do que plantavam e até a construção do casebre que deveria ser de barro, pois se desfaz mais rápido. Nada poderia ser garantido ou entendido como sinal de permanência.

Porém, em contraste com isso, apesar da escassez de recursos, é válido ressaltar o papel da Educação na vida de Bibiana que, influenciada pelo pai não alfabetizado, sonhava em ser professora e, assim o fez.

De tudo que vi meu pai bem querer na vida, talvez fosse a escrita e leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco. Quem acompanhasse sua vida de lida na terra ou a seriedade

com que guardava as crenças do jarê, acharia que eram os bens maiores de sua existência. Mas pessoas como nós, quando viam o orgulho que sentia dos filhos aprendendo a ler e do valor que davam ao ensino, saberiam que esse era o bem que mais queria poder nos legar. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 56)

Casou-se com Severo, um homem bem instruído e comprometido às causas sociais. Juntos foram resistentes, frente às condições de servidão a que seu povo era submetido.

Queria ouvir de Severo as explicações para o que vivíamos em Água Negra. Eram histórias que se comunicavam com meus rancores, com a voz deformada que me afligia e por vezes me despedaçava, com todo o sofrimento que nos unia nos lugares mais distantes. Que juntos, talvez, pudéssemos romper com o destino que nos haviam designado. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 116)

Um dos maiores méritos dessa obra é a presença de personagens tão engajados, que mesmo nas piores condições foram capazes de subverter o que se esperaria de suas personas: invisibilizadas, mulheres pretas – protagonistas da história, sendo grandes símbolos da força feminina –, trabalhadores rurais com pouco estudo formal, descendentes de pessoas que foram escravizadas, quilombolas, seguidores de uma religião não dominante. Ainda que vítimas de tanta ex-

ploração e violência, são personagens resistentes e imprevisíveis que, constantemente, colocam sua força contra a força alheia.

Enfatizando essas afirmações, falemos sobre a segunda parte da obra, *Torto Arado*, narrado pela irmã Belonísia.

Nos relatos de Belonísia fica evidente o quão diferente ela é de sua irmã. A visão de mundo que cada uma tem é bem singular entre si. Ambas visões de resistência, mas com suas diversas nuances. Mesmo se distanciando em virtude dessas diferentes visões, ao se reencontrarem depois de alguns anos, a união e amor que uma tem pela outra persiste.

A princípio, destacando agora Belonísia, podemos pensar a respeito da perda de sua fala e dicção, por efeito do trágico acidente sofrido na infância. Que simbologia isso remete? Muito possivelmente essa personagem representa a falta de voz daquele povo. A causa do silêncio de ambos foram resultados de episódios violentos e dolorosos. Isso análogo aos sofrimentos dos indígenas e africanos e afrodescendentes que derramaram sangue pelo país. Cruelmente silenciados.

Nem mesmo quando o edema se desfez consegui reproduzir uma palavra que pudesse ser entendida por mim mesma. [...] Durante todos esses anos, somente quando estava só, e mesmo assim muito raramente, ousava dizer algo. Era um tipo de tortura que me impunha de forma consciente, como se a faca de Dona-

na pudesse me percorrer por dentro, rasgando toda a força que tentei cultivar desde então. Como se o arado velho e retorcido percorresse minhas entranhas lacerando minha carne. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 111)

Todavia, é essencial mencionar aqui o quão profunda é a persona de Belonísia. Um leitor desatento pode imaginar que por ser considerada muda sua personagem seja menos imponente. Isso seria um grande equívoco. Belonísia, apesar de não ter concluído seus estudos formalmente, bem como sua irmã, ainda, de certo deve ser lida como uma mulher sábia, determinada e independente.

À sua maneira, ela enfrentava e compreendia o cenário limitante e colérico que a cercava. Enquanto a irmã tomou a decisão de migrar com o marido para outra região mais próspera, pois a fazenda Água Negra não tinha nada a lhes oferecer, Belonísia escolheu resistir permanecendo na fazenda.

Ela casou-se com um homem alcoólatra e agressivo após a partida de sua irmã da fazenda Água Negra. Trabalhava arando a terra, sendo estes momentos de serviço duro, mas que para sua emancipação foram fundamentais, pois era quando meditava e descobria as profundezas de seus sentimentos, condições e de sua formação identitária perante a vida que levava.

Em uma das passagens do livro, é notável sua firmeza. Não era uma típica dona de casa submissa. Confrontava as vicissitudes de seu marido Tobias:

Somente uma vez havia ameaçado me bater, quando me fez procurar uma calça puída que havia costurado dias antes para que vestisse. Gritou com seu jeito grosseiro, e eu, me sentindo ofendida, não arredei o pé da cadeira onde costurava uma toalha. Ele levantou a mão como se fosse dar um tapa e a susteve no ar quando interrompi a costura para mirar com olhos ferozes os seus olhos. [...] Senti um bicho ruim me roendo por dentro naquele instante e talvez tenha visto a fúria que guardava. Tobias abaixou a mão e parou de falar, envergonhado, e saiu para beber mais. Quando retornou, cambaleando, deitou na cama ainda sujo e dormiu. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 118)

Aliás, uma outra pauta relevante na obra é a violência doméstica. Belonísia constrói uma bela amizade com sua vizinha, Maria Cabocla, a qual era agredida diariamente pelo cônjuge. Em vários trechos o autor escancara essa questão social por meio de diferentes ângulos com suas personagens tão reais.

No mesmo dia em que terminei de trazer as coisas da casa antiga para a nova, Maria Cabocla adentrou a casa, acuada, com um corte na boca. Não precisava falar para que eu soubesse. Aparecido estava a cada dia pior. Disse que se voltasse e

a encontrasse em casa, que a mataria na frente dos filhos. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 125)

Belonísia não teve filhos, viveu infeliz com Tobias até o dia em que se tornou viúva e livre de suas irreverências.

Sabia que mesmo depois de muitos anos, carregaria aquela vergonha por ter sido ingênua, por ter me deixado encantar por suas cortesias, lábia que não era diferente da de muitos homens que levavam mulheres da casa de seus pais para lhes servirem de escravas. Para depois infernizarem seus dias, baterem até tirar sangue ou a vida, deixando rastro de ódio em seus corpos. Para reclamarem da comida, da limpeza, dos filhos mal criados, do tempo, da casa de paredes que se desfaziam. Para nos apresentarem ao inferno que pode ser a vida de uma mulher. (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 118-9)

Com isso, encerrando as reflexões acerca da segunda parte do livro, confirma-se em outros trechos o espírito de liberdade e de independência dessa mulher. Sozinha sentia-se em paz, podia ser ela mesma e meditar. Não precisava de um homem, não precisava estar rodeada de amigos e familiares para sentir-se plena. Era autossuficiente e acima de tudo livre como podia ser. “Querida estar só, experimentar a vida no silêncio que havia encontrado longe de todos.” (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 122).

Em Rio de Sangue, a última seção do romance, o leitor é inserido numa atmosfera mística na qual a história é contada pela entidade do Jarê, a Santa Rita Pescadeira.

Assim como nas outras duas partes, nessa é retratada a importância da religiosidade para as pessoas de Água Negra. Neste recorte da obra conhecemos um outro tipo de profundidade e de segredos que permeiam a história das personagens, destacando que tal perspectiva nos instiga e nos revela segredos da nossa própria sociedade. Como já foi compreendido, *Torto Arado* rasga todos os limites da ficção, uma vez que traz com tanta veracidade as vivências de personas fictícias, as quais poderíamos reconhecer em alguém conhecido ou que ouvimos falar em algum lugar.

A fonte do rio era Severo, o senhor que mobilizava os trabalhadores de Água Negra, caído na terra com oito furos feitos a bala. O grito era de Bibiana, prostrada ao chão com a cabeça do marido no colo. O rio era sangue e lágrima (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 182)

Santa Rita Pescadeira, enquanto entidade vaga com onipresença por todo o entorno da história contada, isso desde os rituais de Jarê liderados por Zéca Chapéu Grande, o pai das irmãs, narrados nas primeiras partes do livro, ora encarnada como Miúda e outrora como a Encantada protetora de seus seguidores.

Vi tanta crueldade ao longo do tempo [...] Vi senhores enforcarem seus escravos como castigo. [...] Mulheres que retiravam seus filhos ainda no ventre para que não nascessem escravos. [...] e muitas delas morreram também por isso. Mulheres que enlouqueceram porque as separaram dos filhos que seriam vendidos. Vi um senhor cruel deitar com mulheres negras e abandonar seus corpos castigados à morte (VIEIRA JUNIOR, 2018, p. 182-3)

Novamente, ressaltemos a grande semelhança entre ficção e realidade. Uma alusão a isso pode ser a morte de Severo, mais um silenciado injustamente da mesma forma que inúmeros jovens pretos periféricos são diariamente ameaçados e mortos apenas pelo fato de existirem, resistirem e por desejarem ser alguém além do papel que lhes fora imposto.

Por fim, além de todo o caráter místico e profético da narração de Santa Rita Pescadeira, dos apontamentos às maiores cicatrizes na história que origina as entranhas de uma nação, certamente podemos dizer que *Torto Arado* se encerra com chave de ouro. Após enfatizar temas urgentes como violência e desigualdade de gênero, racismo, trabalho escravo, emancipação, consciência política, luta de classes, distribuição de terras, religiosidade, dentre outros assuntos, os quais de fato não se encerram quando fechamos o livro, mas que persistem instigando e encorajando nossa sensibilidade frente a essas questões.

YÁ YÁ MASSEMBA: A INFLUÊNCIA AFRICANA POR MEIO DA MUSICALIDADE

A seguir, analisaremos a canção para estabelecermos as convergências com a obra literária.

Maria Bethânia nasceu em Santo Amaro da Purificação, na Bahia, é uma das mais expoentes cantoras da música brasileira. Dentre os inúmeros sucessos na extensa carreira de Bethânia, selecionamos a música *Yá yá Massemba*, do álbum de estúdio *Brasileirinho*, de 2003. A composição é creditada à dupla Roberto Mendes e José Carlos Capinan.

Yá yá Massemba

Que noite mais funda calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro
No fundo do cativoiro
É o semba do mundo calunga
Batendo samba em meu peito
Káwo-kabiesile-káwo
Okê-arô-okê
Quem me pariu foi o ventre de um navio
Quem me ouviu foi o vento no vazio
Do ventre escuro de um porão
Vou baixar no seu terreiro

Êpa raio, machado e trovão
Êpa justiça de guerreiro
Ê semba ê ê samba ah
O batuque das ondas
Nas noites mais longas
Me ensinou a cantar
Ê semba ê ê samba ah [...]
Vou baixar no seu terreiro
Êpa raio, machado e trovão
Êpa justiça de guerreiro [...]
É oceano sem fim, sem amor, sem irmão [...]
Luar de luanda em meu coração
Umbigo da cor, abrigo da dor,
A primeira umbigada é massemba yayá
Yayá massemba é o samba que dá
Ô aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Vou aprender a ler [...]

A canção nitidamente trata da diáspora dos africanos no período colonial, onde eram sequestrados de seus países e postos à força nos porões de navios que atravessavam o oceano Atlântico rumo ao Brasil sem saber o que estava prestes a acontecer. “É oceano sem fim, sem amor, sem irmão.”

Essas viagens eram longas, chegando a levar cerca de três meses, daí compreendemos “Que viagem mais longa candonga”, candonga por ser traiçoeira, na qual os africanos eram tirados de sua família, de sua segurança para um lugar em que eram maltratados, escravizados e silenciados, uma vez que os portugueses tinham como estratégia misturar os diversos grupos étnicos como forma de impossibilitar qualquer tipo de interação entre as vítimas.

Duas das principais características das culturas africanas popularmente conhecidas são a riqueza e relevância que tanto a religiosidade e a música possuem.

A respeito da religião, notamos na música que em vários versos há saudações para orixás, “Káwo-kabiesile-káwo/ Okê-arô-okê” é uma típica reverência a um orixá símbolo de justiça. Isso infere que eram nessas entidades que eles buscavam manter a esperança e a resistência. Ademais, nos versos “Do ventre escuro de um porão/ Vou baixar no seu terreiro/ Êpa raio, machado e trovão/ Êpa justiça de guerreiro”, percebemos mais uma vez a presença da religiosidade, a qual será trazida e praticada no novo país. Há a ainda a citação de calunga, lugar além do mar, na crença africana, sendo este mais um símbolo de esperança.

No que tange à musicalidade, os trechos “Ê semba ê ê samba ah/ No balanço das ondas okê arô/ Me ensinou a bater seu tambor” nos revela como a música está no seio da cultura dos africanos que mes-

mo num momento tão trágico conseguiram ouvir ritmos que lembravam suas origens.

Essas duas características destacadas acima reforçam a certeza que nem mesmo as vicissitudes, postulações e tentativas de apagamentos dos colonizadores foram capazes de apagar a essência cultural e religiosa desses povos tão basilares na formação da sociedade brasileira.

Nos últimos versos, por vezes repetidos, é enaltecida a ideia do valor do conhecimento como meio de emancipação, visto que ao aprender a língua do dominador, o dominado terá mais recursos para se defender e manter seu legado cultural e ideológico vivos. “Vou aprender a ler/ Pra ensinar meus camaradas”, esse é o poder da sabedoria compartilhada.

ATEMPORALIDADE E PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS: AS CONVERGÊNCIAS ENTRE *TORTO ARADO* E *YÁ YÁ MASSEMBA*

Diante de tudo o que fora analisado nesta seção do artigo, podemos perceber vários pontos de convergências entre o romance *Torto Arado* e a canção *Yá Yá Massemba*. Tanto uma obra quanto a outra estão repletas de polifonia, ambas nos apresentam as origens maculadas da nossa atual sociedade. São atemporais, uma vez que seus temas ainda nos afetam direta ou indiretamente com pertinência e persistência.

A família das irmãs do livro são descendentes desses africanos sequestrados lembrados na música.

O silenciamento está simbolicamente no acidente de infância de Belonísia, bem como na tentativa dos portugueses de romper com qualquer tipo de comunicação entre os cativos. O apagamento aparece naquelas personagens que não podiam construir casas de alvenaria, da mesma forma que eram os africanos proibidos de manifestar sua cultura, musicalidade e religião, pois criariam raízes onde não eram aceitos. A religiosidade é destaque tanto nos rituais de Jarê ou na figura da entidade Santa Rita Pescadeira quanto nas saudações aos orixás.

Por fim, podemos concluir que são obras avassaladoras. Nos provocam a pensar sobre reparações históricas, sobre a constante luta e resistência dos africanos e afrodescendentes, dos imigrados e dos migrantes que foram retirados ou forçados a saírem de suas terras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante tudo o que fora exposto e estudado neste artigo, concluímos que a música e a literatura estão intrinsecamente interligadas, da mesma forma, ambas são como um espelho da sociedade.

Dessa forma, estudar os variados textos literários e as canções brasileiras populares que tratam, especificamente, da migração, da condição da mulher e dos afrodescendentes na sociedade, torna-se compreensível a relevância desta pesquisa. Isso, pois, pode servir de aporte para a compreensão desses problemáticos panoramas.

É necessário ainda ressaltar a possibilidade que o projeto pode trazer para a elaboração de materiais pedagógicos e para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas que visam a formação do aluno emancipado, aluno cidadão, aquele que compreende o mundo à sua volta e que luta por transformações.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. *Literatura e Resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MENDES, Roberto; CAPINAN, José Carlos. *Yá yá Massemba*. Biscoito Fino, 2003.

ROMAN, Artur Roberto. *O conceito de polifonia em Bakhtin – o trajeto polifônico de uma metáfora*. Letras, Curitiba, n.41-42, p. 195-205. 1992-93. Editora da UFPR.

RODRIGUES, Izabella de Oliveira. Resenha do livro *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior. *RURIS* (Campinas, Online), [S. l.], v. 13, n. 1, p. 117–122, 2021.

TOLENTINO, Luana. *O Brasil profundo em Torto Arado, de Itamar Vieira Junior*. Literafro – O portal da literatura Afro-Brasileira, Minas Gerais, ago. 2021.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. Alfragide: Leya, 2018.

CAPÍTULO 19

LITERATURA DE CORDEL E ILUSTRAÇÃO: Leitura, construção de sentidos e produção textual

Rosana MALAFAIA

UERJ – rosana.malafaia@hotmail.com

RESUMO: Este artigo possui a finalidade de divulgar uma pesquisa realizada a partir da Literatura de cordel e da ilustração proporcionando o incentivo à leitura, à construção de sentidos e à produção textual. O objetivo aqui é demonstrar como um trabalho baseado em uma sequência didática, tendo o cordel como eixo, pode contribuir para o desenvolvimento e conhecimento dos discentes em relação a uma parte de nossa cultura brasileira e todo um estudo a ela atrelado. Apoiamo-nos em alguns pesquisadores da Literatura de cordel como Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro (2012); pesquisadores relacionados a estudos das imagens como Nikolajeva e Scott (2011) e teóricos sobre a importância do letramento literário como Cosson (2011) e Evaristo (2011). Pensou-se em usar o cordel e a ilustração, incluindo a xilogravura, como forma de ampliar o universo cultural dos alunos e, conseqüentemente, realizar um trabalho de leitura, construção de sentidos e produção de texto misto. Para tanto, foi desenvolvida uma sequência didática baseada nas orientações de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), na qual, em cada oficina, os sentidos sobre a litera-

tura de cordel e a ilustração com base na xilogravura foram sendo construídos continuamente. Os resultados confirmaram que com um trabalho de conhecimento do gênero, de valorização da cultura brasileira e o desenvolvimento de técnicas de leitura como as inferências, levaram a um resultado positivo para essa pesquisa-ação, de modo que os discentes envolvidos nas atividades melhoraram seu desempenho na leitura, construção de sentidos e produção textual.

PALAVRAS-CHAVE: literatura de cordel; ilustração; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

A escola, muitas vezes, é o único espaço que nossos alunos possuem para adquirir e expandir seus conhecimentos culturais, linguísticos e científicos. Este ambiente necessita ser aproveitado pelo professor-mediador da melhor forma possível, possibilitando ao aluno um crescimento intelectual.

Na segunda etapa do Ensino Fundamental quase não há um efetivo trabalho de inserção dos alunos no universo literário. Com o objetivo de inserir o aluno em um quadro cultural diferente daquele que o é mais próximo, foi desenvolvida uma sequência didática relacionada à Literatura de cordel e à ilustração baseada nas propostas de Dolz e Schneuwly (2004), atreladas às ideias de Cosson (2011).

Para Dolz e Scheneuwly (2004):

[...] uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHEUWLY, 2004, p. 82)

O cordel é um gênero de tradição oral que transita entre a oralidade e a escritura. Tal literatura permitiu a montagem de oficinas nas quais foi possível trabalhar as duas formas textuais. De acordo com as ideias de Cosson, cabe à literatura:

[...] tornar o mundo compreensivo transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. (COSSON, 2011, p. 17)

Nesse sentido, é papel da escola ampliar as relações do aluno com o literário, mediando diálogos entre o texto abordado e outros gêneros.

A Literatura de cordel traz a possibilidade de um aluno urbano conhecer uma outra forma de literatura, uma outra linguagem típica da Região Nordeste com diversas significações. É recorrente a afirmação de que tal literatura não possui estética e nem estilo, texto de menor valor literário em comparação aos textos tidos como eruditos. Canclini adverte,

[...] hoje todas as culturas são de fronteiras. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim, as culturas perdem a seleção exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento. (CANCLINI, 2003, p. 348)

Assim, precisamos conscientizar nossos alunos sobre esse jogo de manipulação que aloca a cultura erudita acima da cultura popular. É urgente perceber “[...] o quanto a literatura letrada bebeu da tradição oral-popular e não o contrário, os textos da Idade Medieval foram adaptados para serem utilizados na corte.” (GALVÃO, 2005, p.130). Esses textos eram baseados na tradição oral e passaram a ser utilizados e reescritos por autores de uma camada social considerada de grande prestígio. Tal fato pode ser percebido também em nossos folhetos de cordel, o popular oral sendo utilizado pela cultura letrada numa espécie de círculo, no qual o povo recorre aos folhetos para ler e declamar tudo aquilo que já escutavam da tradição oral.

Conjugando esses pensamentos às ideias de Pinheiro e Marinho ao afirmarem que:

[...] experiências culturais fortes e determinantes de grandes obras artísticas como o cordel estão praticamente esquecidas e a escola

pode ser espaço de divulgação destas experiências. (ALVES E MARINHO, 2012, p. 128)

Observamos que a Literatura de cordel, com a ilustração, favorece este aprendizado além de ser fonte para uma leitura crítico-social dos grupos subalternizados.

Ainda de acordo com Cosson (2011), é urgente mudar o modo de trabalhar a leitura literária no ensino fundamental. Propor resumos, reconhecimento deste ou daquele personagem e características do cenário não estimularão nossos alunos de uma maneira eficaz. Afinal, quando assistimos a um filme ou a uma peça teatral, as pessoas não nos perguntam como estava este ou aquele personagem, porque, então, no texto literário essas são as maiorias das perguntas? Foi refletindo nestas inquietações e sabendo da importância da literatura para nossos alunos que propomos a sequência didática a seguir.

UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A metodologia utilizada neste trabalho acadêmico foi a pesquisa-ação de caráter qualitativo e descritivo. A pesquisa-ação possui como finalidade resolver problemas cotidianos e imediatos. Para León e Montero, citados por Hernández Sampieri, Collado e Baptista (2013), a pesquisa-ação é o estudo de um contexto social no qual, utilizando um processo de pesquisa com passos em “espiral”, o pesquisador ao mesmo tempo pesquisa e intervém, aspecto característico des-

te estudo. Assim, desenvolvemos sequências de atividades nas quais os alunos puderam se expressar, compreenderam a dinâmica dos folhetos e consequentemente produziram os livrinhos, em grupo. A proposta foi de se trabalhar com o gênero cordel e a ilustração, em diálogo.

Partindo dos ensinamentos de Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2003), observamos que a construção de sentidos de um texto não se dá somente pelo seu tema, mas pela sua construção composicional: tema, composição e estilo. Três conceitos que se inter-relacionam proporcionando uma leitura muito mais dinâmica para se trabalhar com os folhetos em sala de aula.

O emprego da língua efetua 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 de 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 indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de

enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHITIN, 2003, p. 261-262)

A Literatura de Cordel e a Xilogravura são, assim, gêneros artísticos que interagem na abordagem da temática de um folheto com estilos e estratégias composicionais próprias. Cada gênero possui suas especificidades e precisam ser compreendidos nas suas particularidades para que um trabalho sério possa ser realizado.

Assim, para um primeiro contato dos alunos com o gênero, apresentamos cordéis-animados com a finalidade de promover, nos mesmos, um interesse pelas narrativas. Nesta pesquisa-ação, a apresentação inicial foi realizada através de uma exposição de cordéis a partir de animações, filmes, músicas e slides. Nesta etapa, os alunos demonstraram interesse e se divertiam ao assistirem as trapalhadas de “João Grilo” e “Chicó” no filme o Auto da Compadecida, também se interessaram pelos cordéis animados, A árvore que dava dinheiro e Risco baloeiro. Perguntas motivadoras, assim como interpretações de xilogravuras foram trabalhadas com a turma.

Após a exposição, solicitamos uma primeira produção textual baseada na compreensão do gênero. Para que esta escrita acontecesse de forma relevante, foi necessária a preparação do ambiente com textos de jornais, revistas e fotos. Neste trabalho, utilizamos como temática o aniversário de emancipação da cidade

de São Gonçalo. Depois da apresentação inicial e lembrando que naquele ano a cidade completaria 147 anos, foi sugerida a seguinte produção textual: uma estrofe de cordel sobre a rua onde residem. Com o intuito de estimulá-los, apresentamos, através de slides, fotos de lugares da cidade, depois cada aluno comentou um pouco sobre sua rua e assim as ideias foram surgindo. Após a construção da estrofe inicial, começamos a desenvolver as oficinas. No total foram 11 oficinas construídas semana a semana de acordo com o retorno do aprendizado dos discentes.

Na primeira oficina, optamos por trabalhar com as imagens das xilogravuras. Começamos explicando a importância das imagens nos folhetos de cordel. Explicamos que antes da xilogravura, as capas eram fotografias de cartão-postal, fotografia do autor e por zincografia, mais tarde os cordelistas optaram pela xilogravura, arte artesanal que demorou um pouco a ser aceita pelos leitores de folhetos. Segundo Franklin (2007), nos dias atuais, as imagens feitas através da xilogravura são utilizadas como ilustração em diversos produtos.

Na segunda oficina, visando a leitura e construção de sentidos dos alunos e levando em consideração o contexto político do Brasil no ano de 2017, um cordel que aborda a questão da corrupção e ganância foi apresentado aos alunos: *O Batizado do gato*, de Arievaldo Viana. Neste cordel, o padre, o bispo e outros membros da igreja católica são levados a batizar um gato, ato proibido pela igreja, por causa do dinhei-

ro oferecido pela dona. Este cordel também foi escolhido pelo seu tom humorístico, sua reflexão sobre a obtenção de dinheiro, contexto muitas vezes encontrado na vida cotidiana de nossos alunos.

Na terceira oficina, os alunos ilustraram através da técnica da isogravura – gravura no isopor –, a capa do folheto lido. Além da maneira lúdica de se trabalhar a relação entre uma e outra linguagem, os alunos puderam experimentar, ao construírem suas próprias capas, como as imagens comunicam, complementam, muitas vezes o texto, trabalham no âmbito da imaginação e assim constroem sentidos com o leitor, podendo ser vista como uma forma de leitura.

As três oficinas relatadas pretenderam trabalhar e estimular os alunos quanto a importância da imagem para a compreensão e interesse de leitura. Para Nikolajeva e Scott,

[...] enquanto as palavras podem apenas descrever o espaço, as imagens podem efetivamente mostrá-lo, fazendo isso de modo muito mais eficaz e, em geral, mais eficiente. [...] O narrador verbal força o leitor a “ver” certos detalhes do cenário, ao mesmo tempo que ignora outros. A representação visual do cenário é “inenarrada” e, por isso, não manipuladora, dando ao leitor considerável liberdade de interpretação. (NIKOLAJEVA E SCOTT, 2011, p. 85)

O exercício de ilustrar textos diversos evidencia uma forma de leitura. Muitas vezes o próprio autor dese-

nha antes de escrever, externando a imagem concebida em sua mente. Desta forma, trata-se de dois textos autônomos, mas que se interpenetram, enriquecendo o jogo de significações da leitura. Encerrada as construções de sentidos através das imagens, partimos para oficinas de leituras e construção de sentidos. Desenvolvemos atividades que permitiram aos alunos observarem os diferentes modos de se narrar uma história.

Pretendemos com a quarta oficina desenvolver o senso crítico dos alunos em relação ao narrador do cordel. Conduzindo a todo momento a narrativa, é ele quem sugere, opina, dialoga com o leitor. É necessário um entendimento coerente sobre esse elemento da narrativa. Os alunos foram levados a observar como é este narrador, qual a diferença de sua atuação no cordel e nas outras histórias encontradas nas prateleiras de nossa biblioteca, como ele conduz a narrativa, como dialoga com o leitor e assim por diante.

A quinta oficina foi projetada com o intuito dos alunos perceberem a diferença entre uma narrativa contada em prosa para outra em versos. Como uma mesma história, advinda da cultura popular, pode possuir várias versões. Cada aluno recebeu o cordel *O Rico Ganancioso e o Pobre Abestalhado*, de Arievaldo Viana, e o conto popular cantado e contado pela contadora de histórias Bia Bedran, *O menino que foi ao vento norte*. As duas histórias possuem uma temática bem parecida, diferenciando-se nos personagens e no modo como eles conseguiram o que precisavam. Propomos uma roda de leitura na qual os alunos puderam se ex-

pressar e relatar o que conseguiram observar entre as duas leituras: se reconheceram alguma interdiscursividade nas estrofes do cordel ou o modo como o narrador se posiciona no enredo, por exemplo. Mais uma vez destacamos a importância do ouvir os alunos, de deixá-los se expressarem de forma livre.

Neste conjunto, os alunos compreenderam que o modo de narrar de um conto é diferente do modo de narrar um cordel. Neste, o narrador interage com o leitor levando-o a refletir sobre determinadas atitudes dos personagens; naquele, a história é apenas reproduzida, o próprio leitor refletirá sozinho em um momento mais oportuno. Compreenderam que esta posição do narrador/contador ocorre por causa da interferência da tradição oral. Terminada estas duas seqüências de oficinas, demos uma pausa nas leituras e elaboramos uma atividade destinada a registrar o aprendizado dos alunos.

Na sexta oficina, registramos a compreensão dos discentes sobre o gênero. Construímos um cartaz de observação relacionando tudo o que conseguiram apreender com as oficinas. As colocações dos alunos foram bem-feitas, pois conseguiram, coletivamente, relacionar os aspectos desenvolvidos sobre o gênero. Esta oficina foi de grande relevância para o professor, pois através de um cartaz, os alunos registraram de forma coletiva o que conseguiram aprender, direcionando o trabalho docente, guiando para intervenções mais pontuais, revendo seu trabalho de uma forma diferente daquelas costumeiras como provas e testes. De

uma forma lúdica e exercitando o pensamento, os discentes apresentaram seus aprendizados.

As duas oficinas seguintes serviram para que os discentes, de forma coletiva, construíssem uma sextilha e observassem os processos inseridos para esta elaboração. Desta forma, mais adiante, poderiam ter mais autonomia para construir individualmente ou aprimorar a estrofe escrita na produção inicial.

A sétima oficina teve o objetivo de ler e compreender o cordel, Os patronos das ruas do Crato, de Anilda Figueiredo. Neste cordel, encontramos tantas narrativas quantas são as estrofes de sua estrutura. Cada uma delas está destinada a fazer referências às personalidades que receberam homenagens em vias públicas do município do Crato, CE. As estrofes vão revelando, aos poucos, a importância desses personagens, para a cidade e para o país, em termos de religiosidade, arte, política e cultura.

Com o intuito de desenvolver a escrita, pensamos, na oitava oficina, construir uma estrofe coletiva sobre a biblioteca da cidade de São Gonçalo. Os alunos construíram coletivamente uma estrofe de cordel sobre o ex-prefeito da cidade, Joaquim Lavoura. Antes da construção desta estrofe, apresentamos algumas imagens antigas da cidade de São Gonçalo para estimular a memória dos alunos e, com isso, perceberem a mudança da cidade ao longo dos anos. Depois desta atividade lúdica mostramos duas fotos da biblioteca da cidade. Indagamos se eles conheciam o prédio e se sa-

biam o nome e por que recebeu esta homenagem. O nome da biblioteca da cidade chama-se Centro Cultural Joaquim Lavoura, mais conhecido como Lavourão. Apresentamos um breve histórico sobre o prefeito: sua vida, sua carreira, entre outras curiosidades, como também da biblioteca. Mediante tais informações, construímos uma espécie de perfil do ex-prefeito e o porquê seu nome foi escolhido.

Como determinados os alunos apresentaram algumas dificuldades para construir a estrofe coletiva, montamos uma oficina com a finalidade de aprofundar os conhecimentos vistos até o momento. Antes da produção final, propomos mais uma atividade para que os alunos colocassem em prática os aspectos formais do cordel e assim pudessem tirar as dúvidas sobre o gênero como a questão das rimas, dos versos em sextilha, separação da sílaba poética e as marcas da oralidade, de acordo com a proposta de Evaristo (2011).

Assim, a nona oficina foi um aprofundamento dos conhecimentos. Montamos uma aula sobre rima, classificação das estrofes e métrica, a partir de um trecho de um cordel intitulado A didática do cordel, de Arievaldo Viana e Zé Maria de Fortaleza. Explicamos, seguindo as orientações de Viana (2010), a construção das rimas dentro das sextilhas ABCBDB, a importância da oração – começa nas estrofes sem rimas terminando nas que rimam – e a divisão em sílabas poéticas. Na explicação para a separação dos versos em 7 sílabas poéticas, aproveitamos para lembrá-los da dife-

rença deste tipo de divisão para a sílaba gramatical e das sílabas átonas e tônicas.

Alguns alunos não apreciaram a divisão das sílabas poéticas, outros ficaram interessados e quiseram fazer a divisão de estrofes inteiras. A grande maioria realizou a atividade sem a intervenção do professor, somente um grupo de três meninos foi necessária nova intervenção. Neste momento, algumas explicações do gênero foram novamente retomadas para esse grupo.

Partimos, em seguida, para a etapa da produção final. Na décima oficina, os alunos (re)escreveram a estrofe inicial. Os discentes trouxeram para a sala de aula as fichas com as informações referentes aos homenageados da sua rua. Com essas informações e com a devolução da primeira produção escrita, cada aluno pôde melhorar, modificar ou escrever uma outra estrofe, agora bem mais conhecedor do gênero, como sugerido por Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004).

Após a escrita, a turma foi dividida em grupos de quatro a cinco alunos. Cada grupo de alunos formaram um folheto similar ao do cordel. De posse das estrofes, montaram um cordel observando os aspectos contidos no cartaz de observação e outras características apreendidas. E assim, cada grupo fez a autoavaliação de seu cordel podendo reescrever e acrescentar estrofes que julgassem necessárias.

A fim de relembrar as ilustrações e o conteúdo associado a elas, um novo cordel animado foi apresentado aos alunos da mesma criação de Marcos Buccini e

Diego Credidio. Os alunos assistiram e conheceram um pouco da história de Lampião e Maria Bonita no cordel intitulado *O Cangaceiro*. Na sequência, a professora apresentou a técnica *pop-up* de ilustração. Nesta técnica, parte da ilustração é feita numa espécie de recorte em 3D (terceira dimensão), que “salta” na hora em que o leitor abre a página onde o *pop-up* se encontra. Antes de confeccionar suas ilustrações, os discentes puderam debater e apresentar suas experiências sobre o tema desenvolvido. Depois, aprenderam a produzir estes tipos de folhetos para que pudessem ilustrar, através de desenhos similares à xilogravura, seus cordéis animados. Por fim, os alunos escolheram para quem dirigiriam os seus folhetos (a maioria aos alunos da escola), e perceberam a importância do público-alvo, para o escritor-ilustrador produzir uma obra adequada. E assim, a oficina ocorreu, os alunos mostraram-se interessados em fazer suas representações e de forma caprichada, atitudes difíceis de acontecer.

CONCLUSÃO

Concluída a sequência didática elaborada para o trabalho com a Literatura de Cordel e a ilustração, incluindo a xilo e a isogravura, verificamos que o trabalho com gêneros precisa se dar de forma elaborada, dinâmica e também aberta. Apresentar vários aspectos de um determinado gênero e sugerir aos alunos a reprodução em forma de prescrições, construindo textos

exclusivamente neste ou naquele formato, é um procedimento inibidor do potencial criativo.

Um ponto chave desta pesquisa foi valorizar os saberes e produções dos alunos, para que se sentissem importantes no processo de construção do conhecimento. Para isso, em cada oficina, deixamos os discentes se expressarem, se estavam sendo coerentes ou não, eles foram percebendo à medida que as perguntas iam surgindo, argumentavam, explicavam seus pensamentos de forma descontraída e sem medo de errar.

Vale ressaltar, as oficinas se destinavam ao conhecimento dos gêneros em questão, a construção de sentidos para os textos dos gêneros ligados ao cordel e a produção escrita. Não demos ênfase às questões gramaticais e nos empenhamos a entender os diversos sentidos do folheto de cordel. Alunos prejudicados em relação à gramática? Com certeza não, alunos mais capazes de entender a sua Língua e as diversas culturas populares produzidas em nosso país. Não se pretendeu formar poetas ou ilustradores, mas podemos dizer que os resultados chegaram até próximo disso.

Observamos, com isso, a importância de trazer para a sala de aula, atividades que desenvolvam nos alunos a capacidade de se expressar por meio da linguagem verbal e visual. Por isso, nesta pesquisa-ação, utilizamos o cordel e a ilustração, incluindo a xilogravura, em uma proposta de leitura e produção em “[...] gênero verbo-visual.” (ROIPHE, 2011, p.4). Trabalhamos com folhetos de cordel e cordéis animados, porém

muitos outros gêneros mistos poderiam ou deveriam ser abordados nesta mesma perspectiva em sala de aula. Com isso, formamos cidadãos mais autônomos e confiantes, que valorizam a cultura popular brasileira, sendo capazes de ler, interpretar e construir textos em linguagens variadas, como a literária e as visuais.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Pena, 2003.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. Tradução Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. 1. impressão. São Paulo: Contexto, 2011.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2011. 4 cap. p. 119-185.

FRANKLIN, Jeová. *Xilogravura popular na literatura de cordel*. Brasília: LGE, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso cordel. In: *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

HERNÁNDEZ, Roberto Sampieri. *Metodologia de pesquisa*. Tradução Daisy Vaz de Moraes – 5 ed. – Porto Alegre: Penso, 2013.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: Palavras e imagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROIPHE, Alberto. Gênero verbo-visual. In: FERNANDEZ, Marcela Afonso (org.). *Gêneros textuais: teoria e prática nos anos iniciais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

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

VIANA, Arievaldo. *Acorda Cordel na sala de aula*. 2 ed. Ceará: Tupynanquim / Queima-Bucha, 2010.

CORDÉIS ANIMADOS

A árvore que dava dinheiro: produção de Marcos Buccini, versos de Felipe Pinto, ilustração de Marcos Buccini, Diego Credidio e Luciana Di Mari, animação de Buccini e Credidio.

O cangaceiro: produção de Marcos Buccini, versos de Felipe Pinto, ilustração de Marcos Buccini, Diego Credidio e Luciana Di Mari, animação de Buccini e Credidio

O cavalo que defecava dinheiro: adaptação AnimaSopa; animação Rui Henrique; música Sagrama

Risco baloeiro: roteiro Tenentes, Candida Schwaab e André Longo; desenho e animação, Cabo Maclaudio Gomes e narração Sargento Lucemberg Nascimento

FILME

O Auto da Compadecida: filme de Guel Arraes baseado na obra de Ariano Suassuna. Disco filmes.

CAPÍTULO 20

A CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM MÔNICA NA HQ DE DRAMA INFANTOJUVENIL *TURMA DA MÔNICA: LIÇÕES*, DE LUCIANA CAFAGGI E VITOR CAFAGGI (2015)

Alice Pereira **LUZ**

UEL – alicinhapluz@gmail.com

Maria Isabel **BORGES**

UEL – mariaborges@uel.br

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo principal caracterizar a personagem Mônica em relação aos elementos da linguagem quadrinística na HQ de drama infantojuvenil *Turma da Mônica: Lições* (CAFAGGI; CAFAGGI, 2015). Nessa trama, Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali esquecem de fazer a lição de casa e, para não sofrer as consequências desse ato, o quarteto resolve fugir, pulando o muro da escola. Porém, a fuga não sai como o esperado, pois Mônica cai e quebra o braço, fazendo com que as crianças sejam descobertas. Essa obra, produzida pelos irmãos Cafaggi, integra o projeto editorial Graphic MSP, idealizado pela empresa Maurício de Souza Produções (MSP). Trata-se de um selo que contém recriações das personagens do Maurício de Souza, sob um olhar diferente. Metodologicamente, o trabalho encontra-se organizado em três etapas. Na primeira, são trazidos estudos de Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2021), referentes à linguagem dos quadrinhos. Também foi necessário dialogar com os

estudos literários acerca da personagem (BRAIT, 1985; CANDIDO, 1998) e sociológicos quanto à infância e escola (ARIÈS, 1986; SOUZA, 2015), para a compreensão da Mônica como protagonista dentro do ambiente escolar. Em relação aos resultados parciais, evidenciam-se quanto à construção dessa personagem: o uso do desenho estilizado; a manutenção da cor vermelha na roupa; o protagonismo no desenvolvimento narrativo, delineando as funções da Magali, Cebolinha e Cascão; diversidade de espaços, ângulos e planos de visão para a caracterização da escola e conseqüentemente da concepção de infância. Além disso, tais características estão diretamente ligadas às cinco concepções da palavra “lições” — por exemplo, lição como tarefa escolar — constituindo-se em um termo que intitula/nomeia a HQ.

PALAVRAS-CHAVE: histórias em quadrinhos; mônica; escola; infância; lições.

INTRODUÇÃO

Tem-se o entendimento de que as personagens são fundamentais para o desenvolvimento de qualquer narrativa. Ramos (2021, p. 107) entende que elas atuam como “[...] bússolas na trama [...]”, orientando o leitor sobre o rumo dos acontecimentos. Por se tratar de uma história narrada, as HQ precisam ter quem pratique as ações, sendo essa função desempenhada pelas personagens, que são retratadas de uma forma específica, típica da linguagem dos quadrinhos. Assim, esse autor, amparado pelos estudos de Acevedo (1990) e Cagnin (1975; 2014), explica que parte dos componentes da ação é

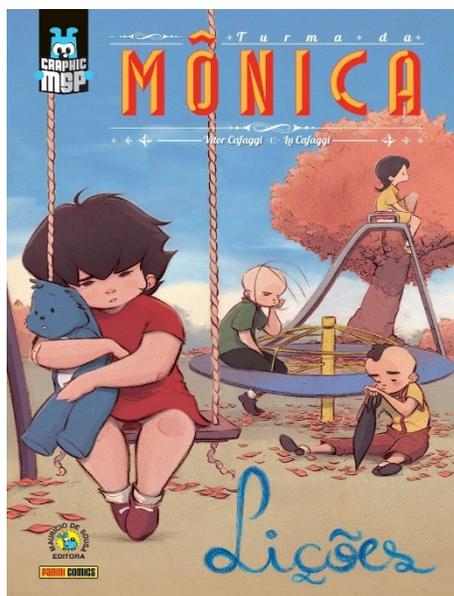
transmitida pela expressão facial, corporal e pelo movimento delas.

Contudo, observou-se à primeira vista que, para pensar a caracterização da protagonista Mônica em relação à linguagem dos quadrinhos, dentro de *Lições* (2015), é preciso pensá-la a partir de três olhares: quadrinístico, a literário e a sociológico. Portanto, estabeleceu-se um diálogo com a literatura, para discutir sobre a personagem, e com a sociologia, a fim de refletir sobre a escola e a infância.

Dessa forma, este trabalho possui como tema as histórias em quadrinhos (doravante HQ), tendo como foco a caracterização da personagem Mônica na história de drama infantojuvenil *Turma da Mônica: Lições* (2015), uma produção dos irmãos Luciana Cafaggi e Vitor Cafaggi. Trata-se de uma obra (figura 1) que integra o selo Graphic MSP, idealizado pela empresa Maurício de Souza Produções (MSP) e publicado pela editora Panini Comics.

Em 2009, quem criou esse selo foi o editor da MSP, Sidney Gusman, por meio da série MSP 50 que surgiu em comemoração aos cinquenta anos de carreira do Maurício de Souza. Segundo uma entrevista dada por Gusman ao canal Pipoca & Nanquim^{xv}, essa linha editorial se caracteriza por conter recriações de histórias das personagens da *Turma da Mônica*, sob um olhar diferente, desenvolvidas por quadrinistas de diversos estilos, visando alcançar parte dos leitores adolescentes e o público adulto.

Figura 1 – Capa da HQ *Turma da Mônica: Lições*



Fonte: Cafaggi e Cafaggi (2015).

Nessa obra, os autores exploraram as tradicionais personagens: Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão, com sete anos de idade, envolvidas numa aventura cheia de confusão, emoção e descobertas. A história tem início quando a turma, por um descuido, esqueceu de fazer a lição de casa e Cebolinha, então, se lembrou da época na qual era mais novo, quando sua mãe lhe dizia que quem não fizesse a tarefa, não saía da escola.

Com medo de passar o resto da vida estudando, o garoto convenceu seus amigos a fugir, pulando o muro do estacionamento da escola. Porém, durante a fuga, a Mônica caiu, machucando o braço e isso fez com que o plano fosse descoberto. Logo, os pais foram chamados pela diretora que repreendeu os alunos pela atitude tomada, os suspendeu das aulas pelo resto daquela semana e recomendou aos responsáveis que essas crianças realizassem outras atividades a fim de construir novas amizades, corrigir os comportamentos inadequados e impor limites.

Como forma de punição, além de serem proibidos de se encontrar, os quatro amigos foram matriculados em aulas extras diversas: Cebolinha passou a frequentar consultas com uma fonoaudióloga, para ajudá-lo a falar corretamente e parar de trocar o R pelo L. Cascão foi inscrito na natação, sendo obrigado a perder seu medo de água. Magali foi obrigada a participar de aulas de etiqueta, com o objetivo de melhorar sua postura afoita diante de comida e se tornar mais gentil.

Mônica, por sua vez, recebeu uma consequência mais drástica, sendo transferida para outra escola. No momento em que a menina se viu distante dos amigos, solitária em um lugar desconhecido, ela começou a sofrer bullying dos alunos. Passou a ser excluída das brincadeiras, das conversas e até agredida. O mesmo aconteceu com Cebolinha, o qual descobriu que a presença de sua amiga além de torná-lo feliz, também

o protegia de problemas maiores, como a agressão dos alunos mais velhos.

Apesar das tristes consequências, tanto Mônica quanto Cebolinha, Cascão e Magali, cada um, à sua maneira, aprenderam algo de positivo nos castigos por meio das novas experiências, especialmente a dar mais valor às amizades. A história encerra com a Mônica despertando feliz num dia de sábado, ao saber que finalmente havia chegado o dia de reencontrar seus melhores amigos.

Partindo desse enredo central, o presente trabalho tem como objetivo geral caracterizar a protagonista Mônica em relação à linguagem quadrinística na HQ de drama infantojuvenil *Turma da Mônica: Lições* (CAFAGGI; CAFAGGI, 2015), em diálogo com a visão literária de personagem e a sociológica de escola e infância.

Para alcançar tal propósito, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

a) Descrever os recursos da linguagem dos quadrinhos predominantes na HQ em análise, de modo a explicitar o funcionamento no desenvolvimento narrativo;

b) Apontar as particularidades que permitem pensar a HQ *Turma da Mônica: Lições* (CAFAGGI; CAFAGGI, 2015) como drama infantojuvenil;

c) Refletir sobre as concepções de infância e escola sob a visão sociológica;

d) Elaborar uma noção de personagem e protagonismo de acordo com o olhar literário;

e) Mostrar as possíveis relações entre os sentidos da palavra lições com o enredo.

Com isso, tem-se a hipótese de que, dentre as personagens da narrativa, acredita-se que a Mônica se destaca como central, pois história gira em torno dela. É uma ação protagonizada pela garota (queda do muro) que desencadeia os acontecimentos seguintes. Além disso, quando se machucou, os meninos tentaram, a todo custo, estabelecer contato com a amiga, indo até sua casa visitá-la. Magali passou a trocar cartas com a amiga para contar o que estava acontecendo. Mônica ainda é responsável por encerrar a trama, nomeá-la e aparecer em destaque na imagem de capa da HQ. Conhecida nacionalmente por seu vestido vermelho e seu coelho de pelúcia azul, ela é dona de uma personalidade forte, mas, ao mesmo tempo, doce e romântica. Sua força física é um traço marcante. Além da valorização da amizade, essa HQ apresenta diversos ensinamentos, por meio da palavra “lições”, que dá nome à HQ. Esse termo aparece, ao longo da narrativa, com cinco concepções distintas: 1) tarefa escolar, 2) experiência de vida, 3) repreensão, 4) castigo e 5) aprendizado. Todos eles são considerados a partir dos contextos nos quais são inseridos e dos diversos recur-

tos da linguagem dos quadrinhos que ajudam a construir os sentidos.

Conforme os objetivos gerais e específicos estabelecidos para esta pesquisa, ela pode ser classificada, segundo Gil (2002), como uma pesquisa descritiva, a qual visa descrever um determinado assunto, apresentando suas características, conceitos e, em seguida, analisar suas variáveis. Nesse sentido, para a identificação dos recursos quadrinísticos, discussão teórica sobre a infância e a escola, bem como para pensar a construção das personagens na narrativa, é necessária uma abordagem descritiva.

Aliada à descrição, cabe considerar esta pesquisa também como explicativa, pois além de apontar os elementos da linguagem dos quadrinhos, é preciso esclarecer de que forma tais recursos promovem a caracterização da personagem Mônica como protagonista inserida dentro da escola. Acerca desse outro tipo de pesquisa, Gil (2002) comenta que:

Essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. (GIL, 2002, p. 42)

Em relação aos métodos de coleta das informações, o trabalho é inserido na abordagem qualitativa, pois dá-se ênfase nos instrumentos que recuperam os significados e os contextos de interpretação de um dado fenômeno. Por envolver subjetividade, o acesso às informações é possível por meio dos sujeitos que atuam interpretando acontecimentos e construindo os sentidos.

Em relação à coleta de dados, será feita uma escolha por amostragem, de modo que fragmentos da HQ *Lições* (2015) serão selecionados para análise, tendo em vista os recursos da linguagem dos quadrinhos, bem como todos os outros aspectos já mencionados.

Considerando o problema de pesquisa — Como se caracteriza a protagonista Mônica em relação à linguagem quadrinística na HQ de drama infantojuvenil *Turma da Mônica: Lições* (CAFAGGI; CAFAGGI, 2015), em diálogo com a visão literária de personagem e a sociológica de escola e infância? — este projeto de dissertação encontra-se organizado em três fases. Na primeira fase, tem-se a caracterização dos elementos quadrinísticos, na qual será respondida a seguinte questão: “Quais são os recursos da linguagem dos quadrinhos utilizados para a caracterização da personagem Mônica?”.

Na segunda fase, as produções literárias que abordam as concepções de personagem e protagonista serão utilizadas para solucionar os questionamentos: “Quais são as estratégias utilizadas para caracterizar a Mônica como protagonista?” e “Por que os outros per-

sonagens da Turma da Mônica não são protagonistas?”. Na última fase, as discussões sociológicas a respeito da infância e escola serão expostas com base no material já citado, a fim de encontrar respostas para a pergunta: “Como se dá a relação entre os conceitos de infância e escola com a construção da HQ?”.

Em função da história ser ambientada principalmente no contexto escolar e envolver crianças, esse estudo recorre à Sociologia, mais especificamente ao Ariès (1986), para explicar as concepções de escola e infância, os quais estão interligadas. Esse historiador relata que, na Idade Média, a infância não era considerada uma faixa etária notável. A dedicação às crianças se dava até o momento em que não eram mais dependentes de outra pessoa. À medida que cresciam e não mais necessitavam de cuidados constantes, elas passavam a ser vistas como adultos. Nesse sentido, a aparição das escolas foi bastante relevante, contribuindo para o reconhecimento da infância, já que as crianças eram encaminhadas até esses lugares para serem separadas dos mais velhos. Dessa forma, essas instituições representavam tanto um espaço de aprendizagem quanto de separação.

Também foi necessário dialogar com a Literatura, para caracterizar a Mônica associada ao protagonismo dentro da escola, tendo em vista que esse projeto de pesquisa tem como foco essa personagem, pois o título é concentrado nela, a história gira em torno dela e o desfecho se encerra com ela. Por isso, buscou-se apoio, primeiramente, nas ideias de Candido (2014)

para entender o processo de composição da personagem, que “[...] é o elemento mais atuante, mais comunicativo da arte novelística moderna, [...]”; mas que só adquire pleno significado no contexto.” (CANDIDO, 2014, p. 54-55). Esse trecho realça que, apesar da personagem se destacar como o elemento mais vivo de uma história, ela só adquire valor significativo quando articulada no enredo.

Em seguida, para a discussão do protagonismo da Mônica na história, utilizou-se Brait (2017). A autora explica que o conceito de protagonismo está ligado à concepção de herói, ou seja, “[...] protagonista de uma narrativa. Personagem que recebe a tinta emocional mais viva e mais marcada numa narrativa.” (BRAIT, 1985, p. 166).

A LINGUAGEM DOS QUADRINHOS: CONSTRUINDO A MÔNICA

É comum pessoas considerarem as histórias em quadrinhos como literatura. Entendê-las assim implica manter certa dependência com um rótulo aceito e prestigiado socialmente — que é a Literatura com “L” maiúsculo — a fim de desfazer o modo pejorativo com o qual as HQ têm sido vistas ao longo da história. Na maioria das vezes, são tratadas dessa forma porque as pessoas acreditam que sua linguagem seja uma mera junção da imagem ao texto escrito, de modo que a parte verbal se sobreporia à visual.

Contudo, neste trabalho, tomou-se como base a perspectiva de Ramos (2021), que pensa a linguagem quadrinística como autônoma, seguindo regras de funcionamento próprio e apresentando elementos que são autossuficientes para contar histórias, isto é, são regidos por uma formação particular e única. Apesar das HQ e a literatura manterem ligações, assim como ocorre com outras artes (cinema, teatro, música etc.), não há outra linguagem construída da mesma maneira que a quadrinística.

Tomando como base a ideia defendida por Barberi (1998), Ramos (2021) faz a seguinte analogia:

A linguagem seria como um grande ecossistema, cheio de pequenos nichos distintos uns dos outros (que chamou de ambientes). Cada nicho (ou ambiente) teria características próprias, o que garantiria autonomia em relação aos demais. Isso não quer dizer, no entanto, que não possam compartilhar características comuns. (RAMOS, 2021, p. 17)

Acevedo (1990), Cagnin (2014) e Ramos (2021) apontam alguns desses mecanismos que regem as HQ, sendo um dos principais, os balões. Além de conter a interação verbal, podem trazer sinais expressivos da situação ou personagem. Possuem diversos tipos, porém os dois mais utilizados são o balão-fala e o balão-pensamento.

No que se refere à voz narrativa, a legenda é um recurso que permite identificar a intenção ou posicionamento do narrador, conforme explica Cagnin (2014). Esse autor também traz a importância das letras, que podem agregar vários sentidos, levando em conta o contexto situacional nos quais estão inseridas. Outro recurso é as onomatopeias, que constituem representações gráficas dos sons e que, segundo Acevedo (1990), geralmente aparecem combinadas com outros recursos (pontuações, cores etc.).

Acevedo (1990) distingue os sinais gráficos das metáforas visuais, as quais expressam um estado emocional das personagens por meio de imagens metafóricas, por exemplo: notas musicais (assovio), a letra “z” (sono), lâmpada (ideia), estrelas (dor), coração (paixão), entre outras. Existem muitas informações nos quadrinhos que são sugeridas pela cor. Mesmo nas histórias em preto e branco, ela constitui um recurso importante. Funcionam como elemento identificador das personagens, por exemplo, a Mônica, conhecida por usar vestido vermelho e a Magali, a qual prefere o amarelo.

Para Ramos (2021), como já dito anteriormente, as personagens operam como as “[...] bússolas da trama.” (RAMOS, 2021, p. 105). Elas orientam o rumo dos acontecimentos e, por meio delas, é possível observar o andamento da história. Em consonância com esse autor, Cagnin (2014) e Acevedo (1990) afirmam que as expressões faciais, posições e gestos auxiliam na composição dos sentidos. Quanto ao estilo de desenho das personagens, Cag-

nin (2014) comenta que podem ser retratadas de modo realista, estilizado ou caricato.

Em *Lições*, elas são representadas de forma estilizada, pois os autores se baseiam no estilo próprio do Maurício de Souza, para recriar as personagens. Borges (2017) aponta ainda a personificação como outra forma de retratá-las.

O espaço é representado por meio dos objetos, cenários que compõem as cenas e pelos planos e ângulos de visão, cuja referência em relação aos planos é a posição das personagens na vinheta. Os planos são divididos em 6 categorias, conforme elenca Acevedo (1990), são eles: plano geral, plano total, plano americano, plano médio, primeiro plano e plano de detalhe. O plano em perspectiva (soma de diversos planos) é mencionado apenas por Cagnin (2014). Acevedo (1990) traz também 3 ângulos de visão: o médio, superior e o inferior. Neste caso, os ângulos estão ligados ao ponto de vista do narrador, quer dizer, de que perspectiva são narrados os acontecimentos em uma vinheta.

Os cenários, personagens, espaço e tempo são todos agrupados dentro de uma série de linhas, as quais formam retângulos, quadrados ou outros formatos. Essas formas são denominadas vinhetas. Elas podem estar dispostas na horizontal ou vertical. Entre uma vinheta e outra, ocorre a passagem de tempo e acontecem intervalos narrativos, curtos ou longos, os quais estão implícitos, cabendo ao leitor inferi-los.

Na próxima seção, são expostas algumas teorias a respeito do conceito de personagem e de protagonismo, para tentar entender a construção da Mônica como figura central da HQ, por meio da qual gira todo o enredo.

A PERSONAGEM: MÔNICA E SEU PROTAGONISMO

Logo início da reflexão sobre as personagens, tanto Candido (2014) quanto Brait (2017) partem da premissa de que, para entendê-las, é preciso, primeiramente, compreender a construção do texto, de modo a encontrar a fórmula utilizada pelo autor para construí-las. Candido (2014) afirma que existem três elementos principais no desenvolvimento narrativo, os quais são inseparáveis: o enredo, a personagem e as ideias.

Os dois primeiros representam a sua matéria e o último, o seu significado: “[...] a personagem vive o enredo e as ideias, e os torna vivos.” (CANDIDO, 2014, p. 54). Pertencentes a uma esfera ficcional, as personagens estão inseridas num espaço diferente daquele habitado pelos seres humanos, apesar de manter uma íntima relação com eles.

De acordo com Brait (2017), Aristóteles, ao trazer o conceito de personagem e sua função na literatura, chama atenção para dois pontos principais: 1) é um reflexo das figuras humanas; 2) sua construção segue leis próprias dos textos; 3) conduz as narrativas. O poeta latino Horácio (65-8 a.C.), em *Ars poetica*, além de concordar com a primeira definição, confere um ca-

ráter moralizante às personagens, concebendo-as como um exemplo de força e virtude a ser reproduzido, sendo um verdadeiro retrato do que há de melhor no homem.

Com o decorrer do século XVII, a concepção aristotélica é alterada, os seres fictícios deixam de ser vistos como uma réplica do mundo exterior e passam a constituir uma projeção de seu criador. Esse olhar “psicologizante” têm relação com o contexto da época, o qual inclui o surgimento e apogeu do Romantismo, com a publicação de romances psicológicos voltados à análise das paixões e sentimentos, sátira social e política etc.

Candido (2014) diferencia dois tipos de personagens, chamados por Johnson de “personagens costumes” (planas/caricatas) e “personagens de natureza” (redondas/esféricas). Os primeiros são marcados por traços fixos, invariáveis e distintivos, automaticamente identificados pelos leitores quando aparecem em cena. Essa construção é comum na criação de personagens cômicos. Já os segundos têm atributos que não são reconhecidos de imediato e apresentam marcas mutáveis e profundas em razão do comportamento reservado.

Conforme mencionado por Brait (2017), a personagem ainda era percebida como um ente antropomórfico, ou seja, a referência permanecia sendo a pessoa humana. Essa mudança de percepção só ocorrerá, de fato, no século XX, com os formalistas russos, os quais se afastam da relação ser fictício – pessoa e se prendem à concepção “ser de linguagem”, que eviden-

cia aspectos da personagem de acordo com a sua função no sistema verbal da narrativa.

Amparada pelas noções de Souriau (1892-1979) e Propp (1895-1970), Brait (2017) cita seis categorias de agentes da ação: 1) condutor da ação (personagem que impulsiona à ação, constituindo a força da trama); 2) oponente (personagem que gera conflitos e procura bloquear os passos do condutor da ação); 3) objeto desejado (recurso que simboliza o alvo, valor a ser alcançado); 4) destinatário (personagem que conquista o objeto almejado); 5) adjuvante (personagem auxiliar) e 6) árbitro (personagem que intervém nos conflitos).

Sendo assim, com essas considerações, torna-se possível ampliar a noção da personagem Mônica na HQ, *Lições* (2015), percebendo: 1) como se dá sua construção na condição de protagonista da narrativa, 2) que motivos a tornam a personagem principal, 3) por que as outras personagens não são consideradas protagonistas sob essa ótica, 4) o que isso impacta ou qual sua influência sob as outras personagens da história, Cebolinha, Magali e Cascão.

Na seção seguinte, algumas concepções de infância e escola serão abordadas, a fim de dar suporte para a compreensão da Mônica como uma criança que está inserida no meio escolar.

A INFÂNCIA E A ESCOLA: MÔNICA E SUAS LIÇÕES

Houve um tempo, na Idade Média, em que a fase da vida conhecida atualmente por infância era

bem curta. A partir dos oito anos, as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniatura. Ariès (1986) relata que a preocupação extrema com os filhos se dava enquanto dependiam de um cuidador. À medida que iam crescendo e deixando de receber cuidados constantes, passavam a integrar o universo dos adultos e deles não mais se diferenciavam.

Em meio aos mais velhos, as crianças viam e ouviam tudo. Não havia preocupação nem sequer pudor em preservá-las diante de certas ações ou situações, as quais poderiam causar constrangimento. Analisando as pinturas da época, o autor percebe que os trajes das crianças e dos adultos eram semelhantes. Além disso, os artistas deformavam as expressões, traços e musculaturas dos primeiros de modo que se igualassem ao porte físico dos segundos.

Isso sem dúvida significa que os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância, que esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (ARIÈS, 1986, p. 52)

Essa mistura de idades persistia dentro das antigas organizações escolares, onde as classes não eram divididas por faixa etária, pois dava-se importân-

cia ao conteúdo e ao desejo de aprender, independentemente da idade dos alunos. Por isso era normal que um adulto se misturasse com as crianças nas salas de aula. A educação letrada era restrita aos nobres, membros da Igreja. A transmissão do saber estava nas mãos dos bispos e clérigos que tinham como objetivo o ensino da religião cristã, já que esse era o único conhecimento válido.

Os docentes se preocupavam em impor valores morais aos alunos e tinham a função de não só transmitir conhecimentos, mas principalmente “[...] formar os espíritos, inculcar virtudes, educar.” (ARIÈS, 1986, p. 179). E para definir este sistema, o historiador elenca três características principais: o cuidado constante, a advertência baseada na instrução e a disciplina humilhante, com a imposição de castigos corporais por meio de chicotes, utilizados pelos educadores para firmar seu caráter autoritário.

Conforme explica Ariès (1986), a partir do século XV, diante da desorganização da massa escolar, surgiu a preocupação de adaptar o ensino dos docentes às necessidades dos alunos. Essa tomada de consciência levou ao entendimento de que existiam categorias no interior da infância e da juventude. Então, deu-se origem às universidades e classes escolares que repartiam os estudantes de acordo com suas idades e níveis de desenvolvimento.

Com essas mudanças no ensino, nasce uma postura diferente em relação à infância. Essa fase pas-

sa a ser reconhecida por suas particularidades. Tornase dever dos pais, nesse momento, preservar a inocência e fortalecer as fragilidades de seus filhos. Aparece, um sentimento desconhecido até então, “a paparicação”. Sobre isso, Ariès (1986) comenta que “[...] a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto [...]” (ARIÈS, 1986, p. 158).

Dentro desse contexto, as escolas representavam ambientes onde ocorriam espécies de “quarentena”, para qual as crianças eram enviadas a fim de separá-las dos adultos. Portanto, as instituições escolares funcionavam tanto como um lugar de aprendizado e disciplina quanto de separação.

No entanto, segundo Souza (2015), tempos depois, houve um retrocesso desse novo sentimento no que diz respeito ao cuidado com as crianças, pois, após meados do século XIX, com a Revolução Industrial, parte delas deixam a escola para trabalhar nas fábricas têxteis, servindo de mão de obra barata nas indústrias.

Tais reflexões auxiliam a pensar o modo como a personagem Mônica é retratada na HQ Lições (2015), enquanto uma criança que se vê numa nova escola, afastada de seus melhores amigos e tendo que lidar com as diversas lições, tanto de seus pais quanto da vida.

A seguir, será descrita a metodologia e serão listados os principais referenciais teóricos que orientam a pesquisa a ser desenvolvida.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. *Como fazer histórias em quadrinhos*. São Paulo: Global, 1990.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CAFAGGI, Vitor; CAFAGGI, Luciana. *Graphic MSP: Turma da Mônica: lições*. São Paulo: Panini Comics, 2015.
- CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica*. São Paulo: Criativo, 2014.
- CANDIDO, Antonio. A personagem do romance. In: CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida; ROSENFELD, Anatol. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 51-80.
- GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projeto de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- PHILIPPE, Ariès. *Histórias social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 224 p. Título original: *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- SOUZA, Camila Anabela de Brito. *Concepção de infância em Philippe Ariès*. 2015. 34 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- ZAGO, Bruno. *Trajetória e importância do selo GRAPHIC MSP* (ft. Sidney Gusman). São Paulo: Pipoca e Nanquim, 2018. 1 vídeo (28 min. 40). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VurpN7eV7Rs&list=WL&index=68&t=83s>. Acesso em: 25 nov. 2022.

CAPÍTULO 21

PATRIMÔNIOS CULTURAIS IMATERIAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA: Quando a cultura vai além das datas comemorativas

Maria Helena **PAULA**

UFC – *maria.helena.depaula@ufcat.edu.br*

Ana Paula **RABELO**

UFC – *anarabelo@discente.ufcat.edu.br*

Paula Márcia Lázaro **SILVA**

UFC – *paula_marcia@discente.ufcat.edu.br*

RESUMO: Esta proposta, sob orientação da Prof^a. Doutora Maria Helena de Paula, apresenta aos docentes uma reflexão sobre a diversidade e a pluralidade da cultura brasileira e seus reflexos em sala de aula, a partir de uma análise metodológica do calendário de datas comemorativas. Essa ferramenta, de uso em grande parte das escolas brasileiras, define o que será comemorado ao longo do ano e, por isso, precisa acompanhar a atualidade. A metodologia proposta é a abordagem das datas mais significativas do calendário – como o dia internacional da mulher, o dia do índio, entre outros – por meio das diversas expressões culturais e linguísticas, buscando a “[...] recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem [...]” (ROJO; MOURA, 2019, s. p.) e refletindo sobre o apagamento e o sufocamento das culturas do Brasil. O referencial teórico perpassa as contribuições de Ailton Krenak (2000) e Paulo Freire (1987), por se tratar de uma análise que leva em

conta a simbiose entre cultura, educação e meio ambiente. É nosso *desideratum* que as ações educacionais estejam em consonância com as questões culturais para que, juntas, fortaleçam, valorizem e reconheçam o patrimônio cultural brasileiro como essencial para o sentido de pertencimento de um povo. Espera-se, como resultado, o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação acerca das “minorias” abordadas pelas datas comemorativas, para que esse debate esteja no centro das atenções, abrangendo as mais diversas áreas e propondo que políticas públicas sejam consolidadas, de modo a promover o envolvimento da sociedade, do poder público e do patrimônio a ser preservado.

PALAVRAS-CHAVE: patrimônio cultural; linguagem; formação docente.

INTRODUÇÃO

Este artigo parte do princípio explícito no parágrafo único do art. 1º da Constituição da República Federativa do Brasil (CF/88), segundo o qual: “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente nos termos desta constituição.” (BRASIL, 1988, s. p.).

E é também com esse princípio que se inicia o texto-base da II Conferência Nacional de Cultura, realizada no ano de 2010 e que fundamentará, junto a outros autores, as contribuições/provocações aqui pretendidas. A escolha pelo texto-base da II Conferência se dá em função do andamento e do amadurecimento dos temas e discussões que se iniciaram formalmente

no ano de 2005 (ano de realização da I Conferência Nacional de Cultura) e que, cinco anos depois, apontaram, com mais precisão, as dificuldades encontradas e os caminhos possíveis na consolidação de políticas públicas para a cultura que abarquem sua profundidade, abrangência e complexidade e que tenham caráter e status de políticas de Estado, e não de governos.

O termo “cultura” pode ser entendido e empregado sob vários olhares: antropológicos, sociais, do senso comum, entre outros. Nas formulações do senso comum, ouve-se “que tal pessoa tem cultura”, ou “determinada região não tem cultura”, ou que, no geral, “O povo brasileiro não sabe valorizar sua cultura.”. Com essa amplitude, faz-se necessária uma abordagem cuidadosa da questão cultural, levando em conta seus aspectos simbólico, cidadão e social, além de suas capilaridades e substratos propulsores de economias criativas. É diante desse cenário que o:

Ministério da Cultura (MinC), convoca a 2ª Conferência Nacional de Cultura, fórum participativo que reúne artistas, produtores, gestores, conselheiros, empresários, patrocinadores, pensadores e ativistas da cultura, e a sociedade civil em geral, com as seguintes atribuições: (i) discutir a cultura brasileira nos seus múltiplos aspectos, valorizando a diversidade das expressões e o pluralismo das opiniões; (ii) propor estratégias para: fortalecer a cultura como centro dinâmico do desenvolvimento sustentável; universalizar o acesso dos brasi-

leiros à produção e fruição da cultura; consolidar a participação e o controle social na gestão das políticas públicas de cultura; implantar e acompanhar os Sistemas Nacional, Estaduais e Municipais de Cultura e o Plano Nacional de Cultura; e (iii) avaliar os resultados obtidos a partir da 1ª Conferência Nacional de Cultura, realizada em 2005. (BRASIL, 2010, p. 1)

A sociedade brasileira, e não somente os setores culturais, foi convidada a pensar e a refletir sobre a cultura para além dos eventos ou aparelhos culturais, ou seja, pensá-la como expressão da alma de um povo, como exercício de cidadania e provedora de sentido de pertencimento social. Nesse aspecto, abordaremos o entrelaçamento entre cultura e educação, uma vez que um processo educacional, ao propor a formação plena do indivíduo, tem a cultura como componente essencial, conforme está escrito no caderno de orientações para a inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental, da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC):

As crianças ‘fazem história a partir dos restos da história’, o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados (Benjamin, 1984, p. 14). Elas reconstroem das ruínas; refazem dos pedaços. Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem intencionados. A cultura infantil

é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). (BRASIL, 2007, p. 16, grifo no original).

Se as crianças chegam à escola impregnadas de vivências culturais herdadas e experienciadas de seus nichos familiares, qual o sentido em se pensar “padrões de cultura”, “certo e errado”, “culturas superiores e inferiores” entre outros conceitos enraizados no imaginário sociocultural, que desvalorizam saberes e fortalecem formas de apagamento de culturas tidas como inferiores. Assim, propõe-se uma reflexão a partir do calendário de datas comemorativas e do posicionamento da escola diante de eventos simbólicos, como o “Dia do Índio”. Tal reflexão envolve a “[...] recepção e produção de textos/discursos em diversas modalidades de linguagem.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 23) com a proposta de refletir sobre o apagamento e sufocamento das culturas do Brasil.

E, por fim, ao pensar em possíveis resultados, entende-se que essa discussão não se esgota, porque muitos são os entraves que teimam em categorizar e minorizar grupos, como o preconceito sociocultural configurado na linguagem. Compreender, no campo da língua, como se constrói o discurso do apagamento do Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro requer que se busquem as (não) políticas públicas que conduzem a este cenário e que se

tragam à memória a força e a potência deste patrimônio, que não se pode apagar ou silenciar.

A CULTURA E SEUS VALORES SIMBÓLICOS, CIDADÃOS E SOCIAIS

O Velho trem na estação parou, os pés descalços nos degraus pisaram / Mais um trecho de história, nos trilhos, na ferrugem dos vagões [...] (“Memórias” – Grupo Moxuara)

A identidade cultural brasileira é um tema complexo. Registros nos livros de história, sociologia, antropologia e de outras áreas do conhecimento apontam vários estudiosos que se debruçaram e proporcionaram reflexões, discussões e caminhos para se pensar a identidade cultural brasileira, sua abrangência e complexidade. Portanto,

[...] não existe, assim, uma identidade autêntica, mas uma pluralidade de identidades, construídas por diferentes grupos sociais em diferentes momentos históricos. (ORTIZ, 1994, p. 8)

As culturas tradicionais dos povos indígenas lutam pela sobrevivência desde o aparecimento do colonizador, e as que ainda sobrevivem se encontram ameaçadas pelo crescente apagamento histórico-social de que são vítimas.

Se, de um lado, temos o poder público, responsável pelas articulações e proposições de políticas para a cultura, de outro, temos o brasileiro e sua brasilidade, e, historicamente, enquanto governos renegam o status de item essencial na “cesta básica” social, a cultura transborda nos saberes e fazeres populares. Comunidades se reinventam, criam redes e teias colaborativas, difundem-se, renovam-se e esforçam-se para manterem-se vivas tradições passadas de geração em geração. Grupos e coletivos culturais eclodem pelo país, fazendo girar os mecanismos da cultura que perpassam as dimensões simbólica, cidadã e social e, inevitavelmente, também fazem girar a roda de economias criativas.

Acerca da dimensão simbólica, o texto-base da II Conferência Nacional de Cultura enfatiza que:

[...] a *dimensão simbólica* fundamenta-se na ideia de que é inerente aos seres humanos a capacidade de simbolizar, que se expressa por meio das diversas línguas, valores, crenças e práticas. Toda ação humana é socialmente construída por meio de símbolos que, entrelaçados, formam redes de significados que variam conforme os diferentes contextos sociais e históricos. Nessa perspectiva, também chamada antropológica, a cultura humana é o conjunto de modos de viver, que variam de tal forma que só é possível falar em culturas, no plural. (BRASIL, 2010, p. 1, *grifo no original*).

As culturas explodem em cores, saberes e vivências pelos vários cantos, campos e urbanidades deste imenso país, mesmo em lugares em que “o braço do Estado” não alcança, quando muitos cidadãos vivem:

[...] alijados de quaisquer eventos de inclusão social como assistência médica, leis trabalhistas, escolarização, estes sujeitos têm apenas a oralidade como forma de manutenção e transmissão de seus saberes, constituídos de experiências em grupos ou em família. (PAULA, 2007, p. 15)

O fazer cultural não depende de governos nem de leis, tampouco de estruturas ou construções calçadas em tijolo e cimento; a cultura emerge no seio da comunidade, deságua na sociedade por meio do coração, das mentes e das mãos unidas das pessoas. A cultura é coletiva, produz cidadania e faz brotar “sentimento de pertencimento social”. Ao detalhar essa dimensão, o texto-base da II Conferência nacional de Cultura descreve que:

[...] a *dimensão cidadã* fundamenta-se no princípio de que os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos e devem constituir-se como plataforma de sustentação das políticas culturais. A esse respeito a CF/88 é explícita: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais” (art. 215). Contudo, esses direitos são ainda pouco conhecidos e frequentemente desrespeitados e

subestimados, quando comparados aos direitos civis, políticos, econômicos e sociais, que gozam de maior reconhecimento. (BRASIL, 2010, p. 2, *grifos no original*)

Se o governo não é o produtor da cultura é, porém, o responsável por garantir que cada cidadão e cidadã tenham o direito de produzir, fruir e se reconhecer nos fazeres e saberes culturais. Por isso é tão importante que toda a sociedade esteja a par da estrutura normativa que rege o país; do que significa um bem social e coletivo que não pode ser negociado; de que os representantes legais, escolhidos por meio do voto democrático, devem estar preparados para garantir que o acesso a bens culturais faça parte da “cesta básica social” e de que essa é uma responsabilidade do Estado. A II Conferência também abordou a questão econômica ao destacar que:

[...] a *dimensão econômica* compreende que a cultura, progressivamente, vem se transformando num dos segmentos mais dinâmicos das economias de todos os países, gerando trabalho e riqueza. Mais do que isso, a cultura é hoje considerada elemento estratégico da chamada nova economia, que se baseia na informação, na criatividade e no conhecimento. A economia da cultura não pode mais ser desconsiderada pelas políticas governamentais, não só pelo que representa no fomento ao próprio setor, mas também por sua inserção como elemento basilar do desenvolvi-

mento econômico geral. (BRASIL, 2010, p. 2, *grifo no original*)

As produções culturais ganham contornos quando se gira a roda da cultura, quando se espalham em ruas, praças, parques, teatros e quando se transformam em apresentações musicais, peças de teatro, filmes, trilhas sonoras, desenhos animados, roupas customizadas, artesanato, livros, entre outros elementos. Existe, sim, uma cadeia produtiva, uma economia criativa e profissionais formais e informais que, cada vez, mais se juntam, se organizam e reclamam para si o valor econômico de seu trabalho. Há um longo caminho a percorrer na profissionalização de muitos agentes do setor cultural e, ao trazer essa vertente ao centro do debate, joga-se luz sobre a comercialização dos saberes e fazeres culturais de forma imediatista e “folclórica”, enriquecendo alguns poucos setores e oferecendo uma ideia de cultura e país muito distante da realidade. As produções culturais ainda cumprem o papel de aproximar os falantes da língua portuguesa que estão distantes de suas raízes fincadas nas tradições e inovações, misturas e autenticidades. Os falantes que se encontram espalhados pelo mundo também são herdeiros desse patrimônio cultural imaterial e, por isso, são convidados ao debate acerca desse importante tema.

Na estrutura capitalista vivida pela sociedade atual é primordial pensar a cultura sob o tripé simbólico-cidadão-econômico, garantindo o mesmo nível de importância o fazer simbólico, os direitos sociais e a riqueza gerada pelo setor cultural.

Assim, faz-se necessário que as gentes e as culturas se encontrem e se entrelacem em todos os espaços sociais possíveis, nas ruas e nos campos, nas pequenas e grandes cidades, no coração das florestas, nas beiras de praias, como também na escola.

A CULTURA VAI À ESCOLA E PROPÕE REFLEXÕES SOBRE O CALENDÁRIO DE DATAS COMEMORATIVAS

Mas eu não estou interessado em nenhuma teoria
Em nenhuma fantasia, nem no algo mais (...)
Amar e mudar as coisas me interessa mais.
(*Alucinação* – Belchior)

A cultura e a linguagem acompanham o indivíduo na escola. Durante décadas, a meta de “Toda criança na escola” – *slogan* de governos federais ao final do séc. XX – pautou, e pauta, grandes esforços de gestões políticas e da sociedade civil organizada.

Um processo de formação acadêmica que propõe a educação plena do indivíduo passa, inevitavelmente, pela cultura. São inegáveis o valor e a importância de garantir a universalidade e a qualidade do ensino, assim como a boa formação de profissionais para atuar em sociedade, principalmente em uma sociedade cujo território possui dimensões continentais e em que a pluralidade cultural é diversa e complexa. Nesse sentido, a cultura se encontra em sala de aula em forma de experiências pessoais, conte-

údos curriculares e eventos de cunho sociocultural reforçados, anualmente, por meio do calendário de datas comemorativas.

Relacionar o cotidiano acadêmico à realidade vivida fora dos muros da escola é uma discussão sempre presente, sobretudo quando o conceito a ser discutido é o da identidade, intrinsecamente ligado às heranças culturais de cada indivíduo. Para Moreira e Câmara (2004),

[...] em termos políticos, a ênfase na identidade deriva do reconhecimento de que certos grupos sociais têm, há muito, sido alvo de inaceitáveis discriminações. Entre eles, incluem-se os negros, as mulheres e os homossexuais. Tais grupos se têm rebelado contra a situação de opressão que os têm vitimado e, por meio de árduas lutas, têm conquistado seus espaços e afirmado seus direitos à cidadania. Com muita tenacidade, têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos ‘superiores’, ‘normais’, ‘inteligentes’, ‘Capazes’, ‘fortes’ ou ‘poderosos’ são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. (MOREIRA; CÂMARA (2004, p. 39)

Assim, torna-se necessário repensar e questionar as estruturas que subsidiam o debate sobre culturas e identidades no contexto escolar, bem como reconhecer em que medida o que está sendo disseminado corrobora para uma tomada de consciência acerca de

erros históricos que precisam ser corrigidos ou, simplesmente, reforça visões calcadas em preconceito, discriminação e exclusão.

Para tanto, propõe-se um ponto de partida que contribua com a mudança de pensamentos e ações realizadas no cotidiano escolar, podendo proporcionar uma reflexão mais aprofundada sobre temas e fatos históricos lembrados e comemorados de ano em ano. O calendário de datas comemorativas, presente no cotidiano das escolas, é, ainda, uma mola propulsora da economia, movimentando publicidade e propaganda em torno da comemoração de datas simbólicas que extrapolam os muros da escola, além de proporcionar que os falantes da língua portuguesa, espalhados pelo globo, possam se unir em comemorações que refletem a cultura de seu povo.

Todavia, há que se pensar no conteúdo ideológico contido no simbolismo das datas comemoradas. Kleiman (1995) considera que práticas letradas são os diversos modos de se utilizar uma linguagem escrita, associados aos modos culturais do cotidiano. As práticas letradas são variadas e podem se alternar de acordo com a comunidade e com a cultura dessa comunidade. Desse modo, entendemos que conhecer a realidade por meio das diferentes vozes que a propagam contribui para que se possam ampliar conceitos e opiniões. Nessa perspectiva, analisamos alguns exemplos e como a linguagem utilizada pode contribuir com uma reflexão crítica, um olhar mais humano e livre de preconceitos, ou pode manter estruturas arcaicas de

pensamentos que promovem e reforçam atitudes de exclusão e discriminação.

Seguindo nessa direção, celebra-se o “Dia do Índio”. Durante décadas esse dia foi comemorado com pinturas faciais, confecção de cocares com penas coloridas e danças que lembram as manifestações culturais indígenas. Infelizmente, esse quadro do “indiozinho” vivendo feliz na mata, rodeado de bichos exóticos e árvores centenárias, valendo-se de seu arco e flecha para viver da pesca e da caça, integrado ao meio natural, é uma imagem folclórica e pitoresca que mais serve para “vender pacotes turísticos” do que para promover um pensamento crítico sobre a realidade em que se encontram as populações indígenas brasileiras. O termo “Dia do Índio” é questionado e, em seu lugar, propõe-se “O Dia da Resistência Indígena”.

É notável a diferença entre a linguagem empregada usualmente para comemorar o “Dia do Índio” e a força das palavras utilizadas para propor um “Dia da Resistência Indígena”. Ao reformular o termo, é inevitável abordar a questão indígena sob um novo prisma, discutindo a linguagem usada, o conteúdo ideológico e o lugar de onde essa fala ressoa. Em reflexão sobre a potência da cultura indígena, Krenak (2000) afirma que:

[...] para nossas tribos voltarem a trilhar o caminho dos antigos, nós tínhamos que fazer isso, ou apoiado numa memória viva, na memória ancestral, na memória transmitida oralmente,

através de alguns registros que a gente pudesse manter, ou através do sonho; ou juntando tudo, juntando toda a memória que a gente tem, que vem do nosso espírito, para poder seguir a trilha dos antigos. Nós seguimos a trilha dos antigos com a mesma reverência que outros povos fazem com sua tradição, com sua herança cultural. (KRENAK, 2000, p. 12)

A sabedoria da linguagem transmitida a partir da vivência e dos saberes preservados pelas populações indígenas é um rico componente do patrimônio cultural imaterial brasileiro e precisa ocupar seu espaço para além das terras demarcadas e do distanciamento imposto por uma visão obsoleta sobre os indígenas “da” e “na” contemporaneidade. A escola constituída e reconhecida como o espaço formal de aprendizagem – e onde se encontram as múltiplas faces das culturas brasileiras – não pode se furtar ao debate crítico acerca da importância do patrimônio cultural imaterial brasileiro como componente estrutural e fundamental na construção do “sentido de pertencimento social”.

Nesse sentido, pensamos em uma proposta de trabalho com textos que abordem, principalmente, o “outro lado” dessa ideologia. Ao se pensar no calendário comemorativo e no “Dia da Resistência Indígena”, o professor pode, em sala de aula, propor discussões com base em textos que tratam dessa questão, ressaltando o discurso das diversas lideranças que, hodiernamente, se destacam nessa luta.

A explosão de textos em diferentes linguagens, associados ao grande e acelerado movimento de globalização, implica imperiosas mudanças na educação, para o que chamamos de multiletramentos. Rojo e Moura (2019) afirmam que o conceito de multiletramentos:

[...] aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se formam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc). (ROJO; MOURA, 2019, p. 20)

Conforme ressalta a autora, o professor deve trabalhar com a diversidade de textos que abrangem as mais diversas linguagens, numa diversidade de culturas, para que a aprendizagem aborde conceitos mais amplos presentes no cotidiano do aluno.

Assim, nossa proposta de atividade sugere que o professor promova reflexões com seus alunos fundamentadas em textos que ressaltam o discurso com base no indígena; o primeiro deles trata de uma entrevista com a indígena Sonia Guajajara, na qual se abordam temas como o retrocesso dos direitos dos povos indígenas no Brasil de hoje e a questão da estereotipação do índio. No texto da entrevista, Sonia Guajajara assevera que:

[...] há um discurso preconceituoso muito forte. [...] Estão com esse discurso preconceituoso de achar que índio hoje é igual ao que era em 1500. E não consideram tudo o que foi de estupro, de abuso, da violência do passado para poder ter a miscigenação que teve. Não se olha indígena e diz que é pela cara, pelo cabelo, pela cor, mas pela própria identidade, sua origem, sua autoafirmação. (ANTUNES, 2017, s. p.)

O segundo texto, “Funai em xeque”, aponta para a crescente falta de autonomia do principal órgão de apoio ao indígena em face do governo federal, contribuindo para o aumento da violência contra os povos indígenas.

Com esses dois textos, propomos que o professor promova a análise dos discursos, observando os lugares de fala, para que o aluno possa:

- perceber quem está abordando o texto;
- observar quais as vozes presentes no texto;
- entender a partir de quais interesses (sociais, econômicos, políticos e político-partidários) parte a construção da narrativa;
- comparar a discussão com outros textos, outras linguagens.

O trabalho com outras linguagens amplia os conceitos e as possibilidades de entendimento. Desse modo, sugerimos que se trate do assunto mediante diferentes linguagens, como o cinema e a música. Assim, os multiletramentos ganham força e “[...] descortina[m] uma série

de interpretações e caminhos teóricos nunca antes vislumbrados.” (ROJO; MOURA, 2019, p. 24).

Como parte dessa abordagem, nossa proposta sugere, ainda, o trabalho com o filme *Desmundo* (2003), baseado no livro homônimo de Ana Miranda, cuja abordagem pode explorar, em consonância com outras disciplinas, temas como os conflitos entre colonos e a Igreja nas questões indígenas e nas relações sociais no Brasil Colônia. Para finalizar a proposta de atividade, o professor pode levar para a sala de aula a música “Índios”, de Renato Russo (1986), que fala da perspectiva do índio no processo de colonização.

Entendemos que o trabalho com as diversas linguagens sobre o tema pode auxiliar o professor a atingir resultados positivos no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação, bem como ajudar os alunos a construir um entendimento acerca da importância das políticas públicas para a garantia da autonomia e do respeito à diversidade brasileira.

Ademais, entendemos que o exercício efetivo da Língua Portuguesa se configura como instrumento de emancipação e democratização do acesso a bens socioculturais, ambientais e econômicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil é um país “misturado por excelência”. Populações urbanas e rurais, ribeirinhos, moradores dos Pampas e dos Litorais, indígenas, quilombolas, en-

tre outros, misturam-se nesse território de dimensões continentais, produzindo riquezas, conhecimentos e culturas. Somos todos herdeiros desse imenso patrimônio cultural material e imaterial. Sendo assim, é preciso garantir que todos participem ativamente da construção de políticas públicas pensadas a partir desses lugares e de suas heranças e vivências culturais.

Reconhecer e valorizar a cultura é um exercício democrático, presente no alicerce da cidadania, e indispensável na constituição de uma sociedade plural. As experiências de infância oriundas da vivência cultural, das brincadeiras socializadas, das histórias do cançãoeiro popular contadas e cantadas a partir do nosso lugar “de nascença” são primordiais para nos entendermos como gente, na singularidade, e povo, na diversidade. Cultura e educação são alinhavadas com diferentes formas de expressão e comunicação e, por isso, é crucial ter atenção aos perigos da determinação e padronização. Bagno (1999) aponta que:

[...] é preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da ‘unidade’ do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não-padrão. (BAGNO, 1999, p. 18)

Por fim, salientamos que a proposta de atividade aqui apresentada não se constitui como única possibilidade de trabalho, e sim como mais uma contribuição para a abordagem do professor. Entendemos que as discussões mobilizadas nesse artigo não se esgotam, pois, para que a cultura ocupe seu lugar “na cesta básica social”, há uma imensa, íngreme e tortuosa estrada a ser percorrida. Entretanto, como já sinalizamos, as raízes que sustentam o patrimônio cultural imaterial brasileiro são potentes, fortes e não serão facilmente silenciadas e apagadas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. *A certeza da impunidade tem aumentado muito a violência contra os povos indígenas*. Entrevistada: Sonia Guajajara. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, [s. l.] 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-certeza-da-impunidade-tem-aumentado-muito-a-violencia-contra-os-povos>. Acesso em: 30 set. 2022.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Texto-base da II Conferência Nacional de Cultura*. Brasília: MinC, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRENAK, A. *O lugar onde a terra descansa*. Rio de Janeiro: ECO Rio; Nova Lima, MG: Núcleo de Cultura Indígena, 2000.

MATHIAS, M. *Funai em xeque*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/funai-em-xeque>. Acesso em: 30 set. 2022.

MOREIRA, F. B.; CÂMARA, M. J. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. [S. l.]: [s. n.], 2004. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/238868/mod_folder/content/o/Reflex%C3%B5es%20sobre%20o%20curr%C3%ADculo%20e%20identidade.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 22 abr. 2021.

ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAULA, M. H. de. *Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano*. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2007.

ROJO, R.; MOURA, E. *Letramentos, Mídias, Linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

i O Simpósio 40 foi coordenado pela Prof^a. Dr^a. Marta Lúcia Cabrera Kfourí (UNESP-IBILCE) e pelo Prof. Dr. Fábio Marques de Souza (UEPB).

ii Projeto de extensão desenvolvido junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), campus de São José do Rio Preto. Nele, são desenvolvidas diversas atividades em torno do ensino de língua-cultura portuguesa do Brasil e da formação de professores para a área de PLE, em conjunção com a disciplina do curso de Licenciatura em Letras “Português Língua Estrangeira: ensino e formação docente” (Departamento de Educação), atrelando ensino, pesquisa e extensão.

iii Esta pesquisa recebeu apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES).

iv Disponível em: <https://www.espacopedagogico.site/2015/02/texto-volta-as-aulas.html> Acesso em: 27/04/2022.

v “[...] relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitud humana” (ESTERMANN, 2010, p. 33).

vi De acordo com o INEP (2019), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação, atribuindo notas em uma escala de 1 a 5 a cada curso de graduação de instituições públicas e privadas de ensino superior de todo o país.

vii Atualmente, com o advento da Base Nacional Comum Curricular, a nomenclatura adotada é Análise linguística/semiótica. Manteremos, porém, o termo análise linguística, pelo fato de nossa proposta não ter, ainda, alcançado contemplar questões diretamente voltadas às várias semioses.

viii Há várias formas de nomear os mecanismos de articulação de ideias em um texto. Por não haver um comprometimento com uma teoria específica, nem tampouco com apenas uma classe desses mecanismos, optamos por articuladores ou conectores, termos mais neutros.

ix O resultado do último PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – realizado antes do período pandêmico, mostra que a média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em leitura foi de “74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE”

(BRASIL, 2020, p. 70).

x Como exemplos, segundo Oliveira (2016), têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) que apontam a importância da biblioteca escolar para a formação de leitores; a Política Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE – (1997); a Política Nacional do Livro e da Leitura – PNLL – (2006) e a Lei nº 12.244, de 25 de maio de 2010, que institui a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país e dá um prazo de dez anos para que sejam efetivadas as medidas necessárias. Mais recente, tem-se a Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, que institui a Política Nacional de Leitura e escrita “como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil” (BRASIL, 2018) e, a mais atual, a Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, que traz uma alteração na LDB de modo a estabelecer um compromisso da educação básica com a formação do leitor e com o estímulo à leitura (BRASIL, 2022).

xi *A missa do galo, Conto de escola, O espelho e Umas férias.*

xii <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

xiii Segundo Engel (2000, p. 182), “uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto”.

xiv Um dos aspectos apontados pelos educadores como bastante problemático no texto foi a ausência de um debate maior com seus principais interessados (a comunidade escolar) e a participação maciça de grupos empresariais associados à educação, que fizeram um grande lobby pela aprovação do texto. (CÓSSIO, 2014; MACEDO, 2014).

xv Entrevista dada por Sidney Gusman ao canal *Pipoca & Nanquim*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VurpN7eV7Rs&t=130s>. Acesso em: 20 nov. 2022.



2023