

organizadores

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

José Vilian Mangueira

# ESTUDOS SOBRE LINGUAGENS

teoria e prática

organizadores

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

José Vilian Mangueira

# ESTUDOS SOBRE LINGUAGENS

teoria e prática



## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E82

Estudos sobre linguagens: teoria e prática / Organizadores Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega, José Vilian Manguera. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-657-3

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96573

1. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 2. Educação.  
3. Literatura - Estudo e ensino. I. Ávila-Nóbrega, Paulo Vinícius (Organizador). II. Manguera, José Vilian (Organizador). III. Título.

CDD: 407

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagem e línguas - Estudo e ensino

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Creativeart, Rawpixel.com, Alliesinteractive, Jannoon028 - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Gill Sans MT Ext Condensed Bold, Rockwell
Revisão	Os autores e autoras
Organizadores	Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega José Vilián Mangueira

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo · SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

 **pimenta  
cultural**  
2 0 2 3

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Dotoras

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*



Dorama de Miranda Carvalho

*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva

*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro

*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fábrica Lopes Pinheiro

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehler Pollnow

*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa

*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida

*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos

*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles

*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves

*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre

*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura

*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro

*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett

*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino

*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos

*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*



## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho

*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabete de Paula Pacheco

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes

*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo

*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva

*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento

*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



“Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção”

Paulo Freire

## Sumário

Prefácio .....	13
----------------	----

### Capítulo 1

#### **Gamificação e jogos nas aulas de LI:**

uma proposta de sequência didática

a partir do Clasdojo .....	23
----------------------------	----

*José Laelson da Silva*

*Auricélio Soares Fernandes*

### Capítulo 2

#### **Letramento literário na sala de aula:**

uma proposta de leitura do conto de autoria

feminina a partir da sequência básica .....	50
---	----

*Kalliny Bezerra de Oliveira*

*Rosângela Neres Araújo da Silva*

### Capítulo 3

#### **Os mecanismos da coesão textual no texto**

<b>escrito sob a luz da enunciação Benvenistiana .....</b>	<b>78</b>
--	-----------

*Mônica Santos da Costa Reis*

*Suenia Roberta Vasconcelos da Silva*

*José Temístocles Ferreira Júnior*

*Viviane Rufino da Silva*

## Capítulo 4

**A literatura surda como resistência:**

uma estratégia inclusiva para a educação básica ..... 97

*Joyce da Silva Cruz de Mendonça**Francyllayans Karla da Silva Fernandes*

## Capítulo 5

**Abordando a variação linguística  
e o gênero Cordel na educação básica:**uma proposta de atividades para  
o 9º ano do ensino fundamental ..... 125*Maria Anielle da Silva**Maria de Fátima de Souza Aquino*

## Capítulo 6

**Literatura indígena e decolonialidade:**

uma proposta para a sala de aula ..... 153

*Flávia da Silva Nascimento**Maria Suely da Costa*

## Capítulo 7

**Heartstopper na aula de língua inglesa  
à luz dos multiletramentos: a *Graphic Novel***

e suas possibilidades intersemióticas..... 179

*Selton Lima de Oliveira**José Vilian Mangueira*

## Capítulo 8

**Um relato das contribuições do conto  
*The Happy Prince* para o letramento  
literário nas aulas de inglês ..... 209***Gleyceslaine Maria Souza de Oliveira**Auricélio Soares Fernandes*



## Capítulo 9

- O gênero dramático para a sala de aula de ensino médio:** proposta de letramento literário com a obra álbum de família, de Nelson Rodrigues..... **235**

*Jordania Lima de Mendonça*  
*Rosângela Neres de Araújo da Silva*

## Capítulo 10

- A resignificação da reescrita em aulas de língua portuguesa:** uma proposta processual e interativa..... **260**

*Ivanilza Pereira da Silva*  
*Maria de Fátima de Souza Aquino*

## Capítulo 11

- A figura da mulher afrodescendente na literatura nacional:** quando um homem imagina e uma mulher experiencia ..... **291**

*Luíza Soares Maragno*  
*Adauto Locatelli Taufer*

## Capítulo 12

- A educação de jovens e adultos e o ENCCEJA:** marco histórico no Brasil e documentos legais ..... **309**

*Evania Soares Alexandria*  
*Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega*

## Capítulo 13

**A literatura surda e o letramento**

**visual:** proposta metodológica para o ensino de português como L2..... 340

*Marina de Oliveira Silva*

*Francyllayans Karla da Silva Fernandes*

## Capítulo 14

**Beijo na face:** resignificando vozes

não ouvidas em sala de aula..... 369

*Daniel Lira Ferreira*

*Maria Suely da Costa*

## Capítulo 15

**A escrita acadêmica por uma perspectiva enunciativa:**

dos letramentos à singularização discursiva..... 391

*José Temístocles Ferreira Júnior*

*Arlene Frutuoso Coelho Oliveira*

*Viádia Patrícia Medeiros Santos*

## Capítulo 16

**Invençiones e (re)leituras poéticas:**

uma proposta para a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental..... 409

*Álex Mateus Firmino Barbosa*

*Rosângela Neres Araújo da Silva*

**Sobre os organizadores**..... 434

**Sobre os autores e as autoras**..... 435

**Índice remissivo**..... 441

## Prefácio

Fruto de um diálogo entre pesquisadores de diferentes áreas de Letras e, também, de diferentes instituições, este livro procurar oferecer ao leitor abordagens práticas e discussões teóricas sobre o trabalho do profissional de Letras dentro do universo da sala de aula. Usando aportes teóricos atuais e propostas de intervenções inovadoras, os textos aqui elencados trazem contribuições importantes. Para instigar esta leitura, passamos a apresentar, de forma sucinta, o conteúdo de cada um dos capítulos.

O capítulo 1, de **José Laelson da SILVA** (UEPB) e **Auricélio Soares FERNANDES** (UEPB), tem como foco principal investigar o uso da ferramenta ClassDojo aliada às práticas de gamificação e como esse recurso pode contribuir para o desenvolvimento do ensino da habilidade de speaking em língua inglesa. Assim, o estudo apresenta uma proposta de sequência didática para a educação básica utilizando de ferramentas digitais para o ensino de Língua Inglesa. Por meio de uma pesquisa básica e qualitativa de cunho bibliográfico, os autores elucidam discussões a partir de teóricos e pesquisadores da área como Kapp (2012), Prensky (2021), Campos e Silva (2022), Paula (2022) entre outros.

No capítulo 2, de **Kalliny Bezerra de OLIVEIRA** (UEPB) e **Ro-sângela Neres Araújo da SILVA** (UEPB) apresentam a importância da literatura, da leitura literária e do letramento literário em sala de aula, bem como as características do gênero textual conto e a abordagem em sala de aula. As autoras desenvolvem uma proposta didática a partir da sequência básica para o 9º ano do Ensino Fundamental com os contos “Uma esperança”; “Entre a espada e a rosa” e “A menina e a gravata” de autoria feminina das escritoras Clarice Lispector, Marina

Colasanti e Conceição Evaristo, tendo em vista que se faz pertinente o emprego de contos nas aulas de Literatura e ainda a apresentação da escrita de autoria feminina para os estudantes.

Já no capítulo 3, de **Mônica Santos da Costa REIS** (UFRPE), **Suenia Roberta Vasconcelos da SILVA** (PROGEL-UFRPE), **José Te-místocles FERREIRA JÚNIOR** (PROGEL-UFRPE) e **Viviane Rufino da SILVA** (PROGEL-UFRPE), as autoras e o autor buscam analisar os mecanismos de coesão na produção de textos escritos por alunos do 3º ano do Ensino Médio. No texto, é observado o processo de apropriação de operadores coesivos por parte dos locutores-escreventes e as funções desempenhadas por esses mecanismos para enunciação de posicionamentos assumidos no discurso. Com base em Benveniste (2005, 2006 e 2014), os autores destacam que a apropriação de índices semióticos responsáveis por mecanismos de coesão requer do aluno-escrevente o estabelecimento de relações discursivas fundamentais ao processo de semantização de tais índices. O *corpus* de análise é composto por textos escritos, em sala de aula, por alguns alunos, com temas distintos. As análises têm caráter qualitativo-interpretativista e direciona um olhar à observação e análise de aspectos subjetivos e intersubjetivos do funcionamento dos operadores de coesão textual para a construção de referência. A discussão empreendida mostra que, ao ocupar um espaço referencial, o educando busca enunciar sua posição na enunciação escrita por meio de procedimentos de sintagmatização para construção de referência junto ao outro.

Quanto ao capítulo 4, **Joyce da Silva Cruz de MENDONÇA** (UEPB) e **Francyllayans Karla da Silva FERNANDES** (UFSCAR) destacam a necessidade de tornar a literatura surda presente nas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar um ambiente que respeite às singularidades e particularidades do outro. Desse modo, em linhas gerais, a presente discussão abordará a relevância do trabalho com a literatura surda na rede regular de ensino. Nesse ínterim, tem-se como



objetivo propor uma intervenção pedagógica com o texto literário intitulado *A fábula da Arca de Noé* (2014), do autor Cláudio Henrique Nunes Mourão em uma turma de 6° (sexto) ano do Ensino Fundamental II. Essa produção é, pois, de abordagem qualitativa, dado que é a partir dessa natureza metodológica que o pesquisador consegue observar sua investigação por uma ótica mais aguçada e reflexiva. O presente estudo possui caráter bibliográfico, exploratório e propositivo. No que tange aos pressupostos teóricos, as autoras lançam mão de Fernandes (2020); Strobel (2008; 2013); Karnopp (2006); Quadros (2004); Gesser (2009); Mourão (2011); Kraemer (2012); Cosson (2018); entre outros que corroboraram para o construir dessa produção. A fábula escolhida como proposta de intervenção, permitirá ao leitor acessar um campo mais crítico-reflexivo que auxiliará na construção do seu eu-cidadão, e assim possibilitará vivenciar experiências ressignificantes, empáticas e inclusivas, além de proporcionar um encontro significativo entre dois grupos linguísticos: surdos e ouvintes. O texto colabora de forma direta e positiva para o tecer de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

O capítulo 5, de **Maria Anielle da SILVA** (UEPB) e **Maria de Fátima de Souza AQUINO** (UEPB), reflete sobre o fato de em diversos âmbitos culturais, o modo de falar de alguns indivíduos ser tratado como “equivocado”, sendo proferidos, muitas vezes, discursos preconceituosos por pessoas que, talvez, desconheça a diversidade da língua. Tal fato acarreta falta de empatia perante as distinções linguísticas do outro. Partindo desse pressuposto, o objetivo do trabalho das autoras é abordar a importância do ensino variacionista na educação básica, utilizando como alicerce o gênero cordel. Para o desenvolvimento do texto, as pesquisadoras fazem uso dos pensamentos de estudiosos que refletem a respeito da variação linguística, como Bagno (1999; 2008) e Bortoni-Ricardo (2004; 2005). Foram utilizados, ainda, os documentos oficiais da educação: Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a; 1998b) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), entre outros. Sendo assim, a metodologia



utilizada foi de abordagem qualitativa, sob o método do cunho bibliográfico. No texto, as autoras fazem uma proposta didática intervencionista destinada ao Ensino de Língua Portuguesa para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica.

O capítulo 6, escrito por **Flávia da Silva NASCIMENTO** (UEPB) e **Maria Suely da COSTA** (UEPB), traz uma discussão acerca da inserção da literatura indígena na sala de aula, em consonância com a Lei 11.645/08. Tem por objetivo desenvolver uma proposta baseada na sequência básica para a formação de leitores críticos a partir do estudo a crônica *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?*, do escritor indígena Daniel Munduruku. O interesse está em enfatizar sobre a invisibilidade assim como os desafios enfrentados pelos povos originários, com fins de desconstruir estereótipos criados ao longo do tempo, a exemplo da crença de que os indígenas são seres folclóricos, isolados da sociedade no qual desconhecem o uso de vestimentas, tecnologia etc. As autoras esperam que esse estudo possa contribuir para prática pedagógica de professores que buscam alternativas de como inserir a literatura indígena em sala de aula de forma respeitosa, sem haver uso de alegorias para com o ser humano indígena que não seja de teor valorativo.

Quanto ao capítulo 7, de **Selton Lima de OLIVEIRA** (UEPB) e **José Vilian MANGUEIRA** (UEPB), os autores discutem sobre o fato de o Ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio da Educação Básica, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dedicarem-se a retomar e ampliar as competências contempladas nos anos finais do Ensino Fundamental. Segundo as orientações, essa expansão deve aplicar-se às leituras multissemióticas e culturais dos estudantes. Desse modo, na presente pesquisa, o interesse dos autores volta-se para analisar a possibilidade de atender as diretrizes supracitadas através da leitura literária do romance gráfico (*graphic novel*) *Heartstopper* (2019), de Alice Oseman, na sala de aula de língua inglesa. Assim, os pesquisadores fazem uma reflexão e a elaboração de uma proposta



didática de leitura do texto literário para alunos do Ensino Médio, considerando as possibilidades multissemióticas.

No capítulo 8, de **Gleyceslaine Maria Souza de OLIVEIRA** (UEPB) e **Auricélio Soares FERNANDES** (UEPB), há uma discussão sobre o ensino de LI ter sido na maioria das vezes visto como limitado a práticas gramaticais de forma descontextualizada, em que, de certa forma, há a exclusão do texto literário, justificada a falta de materiais, grande número de alunos, bem como a falta de interesse dos educandos pela literatura. Na sala de aula o texto literário apresenta-se como uma janela, onde o ato de leitura se (re) caracteriza, se reconstrói, abrindo caminhos para a troca de experiências literárias múltiplas. Assim, esse estudo tem como objetivo principal discutir resultados provenientes de uma pesquisa de campo realizada na cidade de Pilões – PB, em 2022, com alunos do primeiro ano do ensino médio, cujo foco deu-se a partir do desenvolvimento da leitura literária e debates sociais e culturais gerados a partir de seu uso em sala. O relato foi resultado de uma sequência didática com foco na aplicação da leitura do conto *The happy Prince*, de Oscar Wilde (1888), embasada pelos pressupostos de Rildo Cosson (2021). Além disso, os autores fazem uso de pressupostos teóricos postulados por Adail Sobral (2009), Cosson (2021), Durão (2020), Lajolo (2018), Gil (2002), dentre outros.

Já no capítulo 9, escrito por **Jordania Lima de MENDONÇA** (UEPB) e **Rosângela Neres de Araújo da SILVA** (UEPB), há reflexões sobre a utilização do gênero dramático em sala de aula. Para tanto, o objetivo é apresentar uma proposta pedagógica voltada para o ensino do gênero dramático, a partir da obra *Álbum de Família*, de Nelson Rodrigues, para alunos da 3 série do Ensino Médio. A finalidade desta proposta é desenvolver, através de atividades o (re)conhecimento do referido gênero e as habilidades de leitura crítica dos discentes, além de oferecer aos professores (em formação inicial ou continuada) um projeto exequível em sala de aula. Para tanto, este artigo faz numa abordagem



qualitativa de caráter exploratório que, em viés dos procedimentos técnicos, optou-se pela metodologia utilizada por Cosson para encaminhar as proposições pedagógicas. No que concerne ao aporte teórico, as contribuições são de Cosson (2006, – 2014), Candido (2004), entre outros. Assim, quando utilizado como ferramenta didática e pedagógica, o gênero dramático oferece importantes e viáveis possibilidades de letramento para os alunos. Dado o exposto, a inserção do gênero na prática docente como um projeto de aplicabilidade, oferece métodos e estratégias que são mecanismos para uma prática educacional bem sucedida. Logo, entende-se essa proposta como um “caminho” para o trabalho com o gênero dramático na escola em específico, no Ensino Médio.

A produção do capítulo 10 foi realizada por **Ivanilza Pereira da Silva** (UEPB) e **Maria de Fátima de Souza Aquino** (UEPB). O trabalho enfatiza a necessidade de se trabalhar a reescrita em aulas de língua portuguesa, considerando a escrita de textos enquanto processo. A metodologia utilizada considerou a natureza qualitativa de cunho descritivo-interpretativo. O estudo foi embasado a partir das contribuições científicas de pesquisadores da Linguística Aplicada (LA) e da didática do ensino relacionada à atuação docente de língua portuguesa como fator para ressignificar a reescrita textual em sala de aula através de uma experiência processual e interativa. O objetivo geral do estudo visou apresentar à docência, uma proposta de intervenção para a 3ª Série do Ensino Médio, dando um novo significado à reescrita de textos solicitada nas aulas de língua portuguesa. Ao longo do estudo, é possível perceber a importância dada à reescrita de textos como uma etapa colaborativa à língua em sua modalidade escrita. O referencial teórico teve como principais teóricos: Antunes (2003; 2009), Lopes (2006; 2021), Oliveira (2010), Pereira (2021), Ruiz (2018), entre outros.

No capítulo 11, os autores **Luíza MARAGNO** (UFRGS) e **Adauto Locatelli TAUFER** (UFRGS) discutem sobre os projetos pedagógicos necessarem de apoio na realidade do aluno, bem como no estímulo

ao questionamento. Não só na Literatura, mas em qualquer disciplina, é indispensável que os estudantes possam aguçar o olhar para diversos pressupostos e subentendidos a fim de que o ensino não ignore construções sociais ainda hoje enraizadas na sociedade brasileira. Desse modo, essa prática propõe, ancorada na Base Nacional Comum Curricular, a reflexão sobre a figura da mulher afrodescendente na literatura nacional. Para tanto, há três objetivos norteadores: leitura e análise de obras selecionadas; reconhecimento e problematização da figura feminina em cada obra; divulgação da pesquisa para a comunidade escolar por meio de recursos tecnológicos.

O capítulo 12, de **Evania Soares de ALEXANDRIA** (UEPB) e **Paulo Vinícius ÁVILA-NÓBREGA** (UEPB), tem por objetivo analisar os principais processos históricos da educação do nosso país, de modo especial a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA, como também apresentar quais os principais documentos que regulamentam o ensino dessa modalidade da educação básica. Para tanto, os autores se fundamentam nos postulados de Moura (2003), Haddad e Di Pierro (2000), Gadotti e Romão (2005), Sampaio (2009), Chagas (2020), Silva (2017), dentre outros, basilares para entendermos os processos da EJA no Brasil. A metodologia foi de cunho bibliográfico, documental e qualitativo, tomados por base documentos como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/96), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos oficiais. A análise feita serve de contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, porque por meio dessa investigação somos levados a compreender a importância de resgatar essa história e os respaldos que fundamentam essa etapa da Educação.

O capítulo 13, das autoras **Marina de Oliveira SILVA** (UEPB) e **Francyllayans Karla da Silva FERNANDES** (UFSCAR), traz como discussão o fato de que na área da surdez tem surgido cada vez mais pesquisas relevantes voltadas para o âmbito educacional dos surdos,



a fim de conscientizar a sociedade de que se deve haver garantia efetiva do direito à aprendizagem a estes alunos, contudo, percebe-se que ainda hoje as práticas baseadas na oralidade são bastante perpetuadas em algumas escolas. Mas, é necessário que a língua natural seja priorizada e contemplada ainda mais no ensino de uma segunda língua. À vista disso, as autoras têm como objetivo trazer uma reflexão acerca das práticas de leitura e escrita dos surdos, no que tange aos métodos que devem mediar tais práticas. Nessa perspectiva, é proposta uma sequência didática ancorada na perspectiva do Letramento visual e que teve como texto *corpus* o conto *Cinderela em Libras*, de Márcia Honora (2016). Para tanto, foram utilizados autores como Alves (2020), Cardoso (2020), Gesueli; Moura (2006), Lebedeff (2010), Quadros (2008), Strobel (2009), Zerbato; Lacerda (2015). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo-interpretativo. A análise mostra que é possível promover práticas de leitura e escrita eficazes a partir do Letramento visual e que os métodos refletem diretamente na aprendizagem dos surdos, sendo em âmbitos escolares, sociais e até familiares. A análise também aponta que temas atuais que envolvem conflito familiar e rivalidade entre irmãos são relevantes e devem ser abordados em sala de aula pelos docentes.

O objetivo do capítulo 14, de **DANIEL LIRA FERREIRA** (UEPB) e **MARIA SUELY DA COSTA** (UEPB), é propor uma experiência de leitura literária, com a narrativa “Beijo na face”, de Conceição Evaristo, presente no livro *Olhos d’água* (2014), para o Ensino Médio. Busca-se, além de cumprir com a orientação da Lei (10.645/03), que determina a inserção de literatura e história africana e afro-brasileira, e de seguir o que prescreve os documentos oficiais como a BNCC (2018), utilizar a literatura como ferramenta de letramento para uma conscientização e empoderamento dos alunos sobre raça e sexualidade. As temáticas que são postas pela literatura afro-brasileira com representação LGBT+ consagram personagens que anteriormente não eram vistos, dando-lhes voz e protagonismo. Esses textos, quando escolarizados,

possibilitam formar sujeitos críticos e reflexivos, preparando-os para lidar com um mundo diversificado, múltiplo e subjetivo.

No capítulo 15, da autoria de **José Temístocles FERREIRA JÚNIOR** (PROGEL/UFRPE), **Arlene Frutuoso Coelho OLIVEIRA** (PROGEL/UFRPE) e de **Viádia Patrícia Medeiros SANTOS** (PROGEL/UFRPE), o autor e as autoras se voltam para a temática das produções textuais no ensino superior, colocando em diálogo a abordagem dos letramentos acadêmicos e a perspectiva enunciativa de Benveniste. Para ambas, a escrita está situada em um conjunto de práticas sociais que demandam daquele que escreve apropriação discursiva e engajamento nas diferentes situações de uso da língua-discurso.

Por fim, o capítulo 16, de **Álex Mateus Firmino BARBOSA** (UEPB) e **Rosângela Neres Araújo da SILVA** (UEPB), mostra que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emitem uma preocupação para que os meninos e as meninas sejam leitores críticos, reflexivos, tendo como objetivo a atuação e a transformação dos espaços que ocupam. A questão que surge, deste modo, é como e quando a literatura adentra o espaço da Educação Básica, etapas contempladas por esses documentos. Sob a pergunta de 'como a obra juvenil metaficcional pode contribuir na formação de um outro leitor, mais fruído, questionador e inventivo?', por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental, tivemos como objetivo propor uma intervenção com o texto literário juvenil para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, elegendo *O invisível* (2011), de Alcides Villaça, com ilustrações de André Sandoval, como *corpus*. Com finalidade buscamos refletir sobre a Literatura nos Documentos Oficiais, bem como revisitar propostas significantes para o espaço plural com o texto literário no contexto escolar: a recepção e o Letramento Literário, conforme Lser (1999; 1996; 2002) e Cosson (2018). A obra juvenil, contornada pela tessitura da autorreflexividade metaficcional, direciona e convida o leitor para a interação, possibilitando um empenho na (re)construção dos significados na obra,



permitindo, com isso, o deslocamento do lugar-comum da decodificação ou do uso do texto como pretexto.

Esperamos que o leitor seja instigado a continuar o diálogo que estes textos provocam. Assim, teremos a certeza de que o que foi iniciado aqui ganha novas vozes atuantes nos rumos que o processo de ensino e aprendizagem vem tomando nas diversas áreas de Letras. Boa leitura!

Os organizadores.

João Pessoa, novembro de 2022.



# 1

José Laelson da Silva

Auricélio Soares Fernandes

## Gamificação e jogos nas aulas de LI:

uma proposta  
de sequência didática  
a partir do Classdojo

## INTRODUÇÃO

O advento tecnológico e a prática de compartilhar informações na internet marcam o que conhecemos como *web 3.0* ou *web* semântica. Neste sentido, “além do [...] poder de colaboração e co-criação de conteúdos, a Web 3.0 permite a criação de sistemas de conhecimento coletivo, agentes inteligentes e a representação da informação de forma que os computadores sejam capazes de interpretá-la [...]” (ZEDNIK, 2017, p. 752).

Nessa conjuntura, o olhar do professor de Língua Inglesa (LI), na qual me incluo, precisa atentar-se para o processo de aprendizagem dos alunos. O uso de tecnologias digitais nas aulas de LI foram fundamentais para os resultados desse estudo, pois percebi que, por meio dos recursos digitais e, aqui incluo os jogos e a gamificação, os discentes sentiam-se engajados nas aulas.

Diante desse cenário, a Web 3.0 favorece a interação entre humano e tecnologia, fator distinto da Web estática, que não permitia que os usuários interagissem ou produzissem conteúdos. É nesse contexto que faz necessária a utilização das ferramentas digitais em sala de aula que tem estado presentes no planejamento docente com o intuito de engajar os alunos, pois

[...] o uso da conectividade para promover a ampliação de experiências e difusão exponencial do conhecimento, a horizontalidade no ensinar e aprender e alcançar na tecnologia caminhos mais interessantes e potencialmente mais efetivos para o aprendizado significativo (ZEDNIK; SALES; HARVEY, 2019, p. 1-2).

Assim, destacamos as práticas educacionais que envolvem jogos no ensino de Língua Inglesa (LI) e, por consequência desse recurso, aquelas que envolvam a gamificação. Quando algum jogo é implementado no contexto educacional, as atividades tornam-se lúdicas

e captam, mais eficientemente, a atenção dos alunos uma vez que a utilização de jogos engajará o aluno a aprender (ABREU, 2021).

A justificativa deste trabalho se dá pela compreensão dos benefícios das TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), dos jogos e da gamificação em contextos educacionais, uma vez que “a ideia de usar pensamento e mecânicas de jogos para resolver problemas é antiga. Durante o jogo, as capacidades mental e emocional do jogador são totalmente ativadas” (PUNGARTNIK, 2018, p. 322). Ainda, ressaltamos que os questionamentos que direcionam este estudo problematizam quais são os caminhos para uma inserção tecnológica positiva em sala de aula. Além disso, buscamos compreender qual o papel dos jogos e da gamificação no processo de aprendizagem de LI; e se, de fato, esses recursos engajam o aluno. Também indagamos como a aplicação de recursos digitais em sala de aula pode auxiliar no processo de aprendizagem.

Assim, propomos investigar como o uso da ferramenta *Class-Dojo*, juntamente com os jogos e a gamificação, pode contribuir para o processo de aprendizagem discente de modo a engajar a participação e a interação do educando com a LI com foco no *speaking*. Desse modo, apresentaremos uma proposta didática que visa a produção de jogos e um manual de como jogar utilizando as ferramentas digitais *Scratch*<sup>1</sup> e o *PowerPoint*.

Mediante isso, o percurso metodológico desta pesquisa enquadra-se em um estudo qualitativo, que segundo Goldenberg (2004, p. 63), “[...] poderão observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada.” Além de ser uma pesquisa teórico-descritiva, pois buscamos, através da literatura existente, sugerir uma proposta de sequência didática (SD).

1 Disponível em: <<https://scratch.mit.edu>> Acesso em: 13 jun. 2022.

Para a realização deste estudo recorremos a pressupostos teóricos postulados por Kapp (2012); McGonigal (2011); Prensky (2021); Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), entre outros. Desse modo, foi possível estabelecer embasamento para a nossa proposta didática por meio dos conhecimentos técnicos elucidados pelos autores e pelo documento da BNCC, referenciado como Brasil (2018).

## CONSIDERAÇÕES ACERCA DO SPEAKING NO ENSINO DE LI

A conjuntura deste estudo busca elucidar contribuições com o uso da tecnologia digital na aprendizagem da LI. Reconhecemos as dificuldades do ensino básico no tocante à essa disciplina, uma vez que o foco dos materiais didáticos busca formar leitores proficientes – ou seja, a habilidade *reading* destaca-se das demais de modo que as outras habilidades tornam-se menos exploradas, e consequentemente menos desenvolvidas.

Campos e Silva (2022) afirmam que a maioria dos estudantes ao estudar inglês busca desenvolver a habilidade de *speaking* (fala) quando estudam uma língua estrangeira. No entanto, o “livro didático, apesar de ser uma ferramenta de grande valia para o professor, pode não ser tão motivador para o aluno. Seus temas podem não promover interesse suficiente para o desenvolvimento das quatro habilidades, **principalmente da oral**” (CAMPOS; SILVA, 2022, p. 3, grifos nossos).

Apesar de ser uma ferramenta que direciona o trabalho docente, o livro didático pode não contemplar o progresso do aluno na aprendizagem das quatro habilidades da LI. Desse modo, o material didático costuma trabalhar as habilidades de forma individual, e “quando abordadas de forma separada, é difícil que se tenha tempo hábil para

que todas sejam trabalhadas adequadamente na sala de aula [...]” (CAMPOS; SILVA, 2022, p. 3) e, conseqüentemente, isso afeta o desenvolvimento da fala dos educandos.

Segundo Wildgrube, Dreher, Souza *et al.* (2008, p. 6) “para algumas pessoas a fala é a mais difícil, pois precisa-se estar preparado para processar a língua e fazer com que o cérebro de cada um interprete e também identifique o significado de cada palavra.” Dessa forma, os pesquisadores afirmam que existe uma complexidade maior no desenvolvimento do *speaking*.

Neste contexto, cabe desmistificar as crenças excludentes que circundam sobre a inserção do ensino de *speaking* de LI nas escolas, quando muitas vezes essa habilidade assume um pequeno espaço no processo de aprendizagem da LI. Com isso, vemos a gamificação e os recursos digitais como caminhos para ajudar no desenvolvimento da fala dos alunos e como estratégia para diminuir impasses e, assim buscar em metodologias diversas, os resultados que contemplem a habilidade comunicativa em sala de aula.

## APRENDIZAGEM ON: AS TDICS EM CONSONÂNCIA COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LI

Não há como negar o impacto das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, principalmente nas formas que os jovens fazem usos destas para fins diversos. Nomeados de geração Alpha – crianças e adolescentes nascidos a partir do ano de 2010 – esse grupo específico nascido em meio ao *frenesi* de um mundo tecnológico não possuem as mesmas características de aprendizagem das gerações anteriores.



Por isso, as práticas pedagógicas necessitam serem repensadas de modo a alcançar esse público para que, de forma consciente, utilizem as TDICs na construção de conhecimentos. Uma pesquisa apresentada no site G1<sup>2</sup> revela que acessar o celular é a primeira ação que mais de 60% dos jovens faz ao acordar. A pesquisa foi realizada em 10 países com mais de quatro mil jovens e mostra um número expressivo que tende a aumentar com o passar dos anos. Neste sentido, é imprescindível discutir

[o] vínculo entre o aluno e a tecnologia é inegável, se intensificando a cada dia, e divergindo de sua realidade escolar, na qual, muitas vezes, a transmissão de saberes e conteúdos é realizada através de lousa, giz, caderno e caneta. Tal divergência provoca a desmotivação, o desinteresse no aprendizado, não havendo estímulo à busca pelo conhecimento e, em alguns casos, refletindo na baixa frequência escolar, pois para alguns estudantes a educação é vista apenas como uma obrigação a se cumprir (FRANCO, 2018, p. 3).

Desse modo, a inserção de ferramentas digitais na aprendizagem de línguas objetiva atingir o aluno para que ele possa aprender e ao mesmo tempo letrar-se digitalmente, isto é, utilizar do celular, por exemplo, para construir conhecimentos, pesquisar e desenvolver a criticidade enquanto interage nos meios digitais. Assim espera-se que a escola se adeque a esses avanços de modo a preparar o aluno para as demandas contemporâneas (MARTINS; CARNETTI, 2021).

Por outro lado, de acordo com Souza (2021) não adianta implementar as TDICs em sala de aula se os professores não têm a aptidão em manusear as ferramentas digitais, pois as tecnologias não serão exploradas adequadamente. Essa posição do autor demonstra um desafio educacional que tem se perdurado por anos sobre a formação continuada dos professores para o aperfeiçoamento das práticas

2 Disponível em: <<https://g1.globo.com/globonews/jornal-das-dez/video/pesquisa-mostra-a-relacao-de-jovens-com-a-tecnologia-digital-e-as-redes-sociais-5170014.ghtml>> Acesso em: 27 jun. 2022.

pedagógicas, e, entre essas práticas, aprender a utilizar dos recursos tecnológicos para atingir os objetivos de aprendizagens.

Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2018) – um dos principais documentos norteadores da educação do Brasil - traz em suas orientações a importância da inserção das tecnologias na aprendizagem, pois para ensinar na cultura digital é preciso considerar a realidade que estamos vivenciando, uma vez que transcendemos, segundo Rojo e Barbosa (2015), para a era da *hiper informação*, isto é, ações como curtir, comentar, pesquisar, curar informações, seguir e produzir como uma *remixagem*<sup>3</sup> de fazer diversas ações ao mesmo tempo na internet.

No tocante à área de Linguagens e suas Tecnologias, o documento confirma que

assim, propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (BRASIL, 2018, p. 487).

Esse argumento expresso em documentos da BNCC reforça o que foi discutido até o momento. Os recursos digitais objetivam proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, utilizando de recursos digitais como meios facilitadores no processo de aprendizagem, principalmente aqueles com conteúdos complexos. Além disso, busca-se valorizar o protagonismo dos alunos e auxiliar o professor/orientador durante as aulas.

3 Termo utilizado por Rojo e Barbosa para se referirem a capacidade da *internet* de contemplar várias ações simultaneamente, isto é, não fazemos uma única ação por vez uma vez que ouvimos, lemos e curtimos um post simultaneamente. Assim, *remixagem*, termo que remete a uma mistura de diferentes textos e ideias no ambiente digital.

Portanto, reafirma-se a relevância e a potencialidade que a era digital fornece na vida acadêmica, uma vez que “a mudança de paradigma sugere uma ressignificação dos ambientes virtuais como espaços formativos, permitindo-nos **[professores]** explorar o potencial das nossas práticas pedagógicas remotas” (PITOMBEIRA; MENICONI, MAKIYAMA, 2021, p. 68, grifos nossos). Posteriormente, debatemos sobre os impactos dos jogos e da gamificação na educação, enfatizando a popularização desses recursos e os benefícios da utilização deles para engajar os alunos.

## A EDUCAÇÃO A PARTIR DA APRENDIZAGEM BASEADA EM JOGOS E DA GAMIFICAÇÃO

Muito se discute sobre gamificação e aprendizagem baseada em jogos. É importante distinguir que a aprendizagem baseada em jogos é uma proposta de atividade que envolve um jogo, seja esse de tabuleiro, de cartas ou virtuais com propósitos educacionais. Por outro lado, a gamificação consiste em utilizar dos elementos dos jogos em contextos que não há um jogo.

Quando trabalhado na educação, “[...] o jogo se transforma como meio, meio para se alcançar uma aprendizagem mais significativa [...]” (GUIMARÃES; LEAL; ARGENTO *et al.* 2016, p.5). Assim, a aprendizagem baseada em jogos ou *Game-based Learning* (GBL) “[...] é uma metodologia que se foca na concepção, desenvolvimento, uso e aplicação de jogos na educação e na formação” (CARVALHO, 2015, p. 176).

A etimologia da palavra gamificação – tradução do termo *gamification* – tem a junção das palavras *game* (jogo) e *action* (ação) que pode ser traduzida para a ação de transformar um determinado cenário



em um jogo. Segundo Kapp (2012), a gamificação consiste em utilizar do pensamento dos jogos em contextos que não seja de jogo com o objetivo de engajar as pessoas e potencializar as aprendizagens.

Matallaoui, Hanner e Zarnekow (2017) afirmam que a gamificação tem o objetivo de aplicar elementos de jogos é engajar os participantes e tornar o ambiente mais divertido, uma vez que as pessoas se envolvem mais quando se divertem, além de buscar tornar o público leal àquele contexto.

Essa constatação é coerente uma vez que, conforme McGonigal (2011), os elementos que constituem os jogos provocam emoções positivas nos participantes, pois “normalmente não pensamos em jogos como um trabalho árduo. Afinal de contas, quando jogamos os jogos, fomos ensinados a pensar no jogo como o oposto do trabalho”<sup>4</sup> (p. 35).

Nesse viés, estudos envolvendo a gamificação tendem a traçar diálogos com a aprendizagem baseada em jogos. Para Kapp (2012) o jogo é um sistema que envolve desafios abstratos, regras e interatividade, além de provocar reações emocionais. Os jogos, dessa forma, são caracterizados quando identificamos um jogador, um sistema de *feedback*, regras, desafios, resultados quantificáveis, isto é, pontuação ou indicadores quando um jogador ganha (KAPP, 2012; MCGONIGAL, 2011).

Diante dessa realidade, Prensky (2021) afirma que os jovens da atualidade são nativos digitais, pois têm facilidade em manusear as ferramentas digitais com facilidade, ampliando o conceito de aprendizagem baseada em jogos para aprendizagem baseada em jogos digitais. Os pressupostos discutidos pelo autor são os mesmos apontados por Carvalho (2015), no entanto, contempla as TDICs no processo de aprendizagem com jogos computacionais.

4 “We don’t normally think of games as hard work. After all, we play games, and we’ve been taught to think of play as the very opposite of work”



Segundo Prensky (2021), a aprendizagem baseada em jogos digitais é importante por três motivos: “(1 [...] está de acordo com as necessidades [...] de aprendizagem da geração atual; (2 [...] motiva porque é divertida e (3 [...] é versátil, possível de ser adaptada a quase todas as disciplinas [...] e quando usada de forma correta, é extremamente eficaz” (p. 11).

Em vista disso, como afirmam Guimarães, Leal, Argento *et al.* (2016, p. 5), “os jogos digitais educativos permitem que o aprender, não esteja mais diretamente condicionado exclusivamente ao ambiente escolar, ele transcende os muros da escola [...]”. E é nesse cenário contemporâneo que a aprendizagem precisa transcender e ganhar mais destaque no que diz respeito à realidade tecnológica do século XXI.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UM OLHAR NOS PRESSUPOSTOS DE DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY

Indubitavelmente, as propostas de intervenções têm ganhado notoriedade no campo científico e educacional, assim como as sequências didáticas que resultam desse pensamento intervencionista. Conforme Bonifácio, Cavalcanti e Sales (2018, p. 21) “o trabalho docente com uma sequência didática, seja na educação básica ou no ensino superior [...] é de grande valia, pois propiciará o contato com exemplos reais e concretos da língua em funcionamento [...]”, assim, buscando tornar aplicável a realidade os conteúdos que são estudados teoricamente.

Recorremos a aportes na teoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a estruturação da SD com ênfase nos conceitos, no trabalho gramatical e no esquema proposto pelos autores.

De acordo com os autores, “uma ‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 96).

Conforme os teóricos, é importante o trabalho gramatical na SD para que os alunos compreendam as questões estruturais seja na escrita ou na oralidade. Isso irá ocorrer pelos educandos ao se depararem com situações que exijam o domínio dos aspectos estruturais, morfológicos, sintáticos e semânticos da língua, logo “[...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 115).

Neste sentido, embasamos o nosso estudo nas orientações dadas pelos teóricos para a proposta de SD. O esquema mostra a divisão das aulas em seis momentos, sendo eles (1) Apresentação da situação; (2) Produção Inicial; (3) Módulo 1; (4) Módulo 2; (5) Módulo n; e a (5) Produção Final.

Assim, no primeiro momento denominado de **Apresentação da situação** acontece a contextualização das atividades que serão realizadas. Neste momento é importante ressaltar um problema de comunicação e a percepção imediata do alunado sobre a relevância do conteúdo que será trabalhado. Posto isso, os autores salientam que “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visando e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Especificando as ideias apresentadas é necessário definir o gênero textual ou literário que será trabalhado (receita culinária, manual, conto, poema), o público alvo a quem será dirigido os conhecimentos adquiridos durante a SD (escola, comunidade, pais, professores, direção), como será a produção final (vídeo, áudio, apresentação) e, por



fim, quem participará da produção, se será em grupo ou individualmente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Em seguida, a SD foca na **Produção Inicial** que “[n]o momento da produção inicial, os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Com essas considerações, através das palavras dos autores, inferimos a possibilidade deste momento ser um ponto de motivação tanto para o desenvolvimento da SD quanto a motivação do aluno.

Dessa maneira, na execução desta etapa objetiva-se que os alunos tenham um primeiro contato com o gênero textual ou literário e que seja também um momento na qual o/a docente faça uma avaliação por meio da observação, assim, desenvolvendo um diagnóstico para as atividades a serem propostas de acordo com o nível de conhecimento da turma. Em virtude disso, neste momento “os pontos fortes e fracos são evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Posterior a essa contextualização das aulas, deparamo-nos com os **Módulos (1, 2, n...)**. Nessa fase da SD “[...] trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102). As atividades são idealizadas em etapas como forma dos educandos apreenderem devidamente do gênero textual em estudo. Além disso, ressalta-se a importância de variar as atividades durante os módulos para que os alunos possam desenvolver múltiplas habilidades de acordo com a proposta.

Essas múltiplas habilidades estão em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea, pois é necessário que, além do conteúdo, o aluno aprenda a ser criativo na resolução



de problemas complexos. Além disso, espera-se que muitos deles saibam liderar e trabalhar em equipe, desenvolvendo uma comunicação assertiva e objetiva e desenvolvam o pensamento crítico trabalhado nas mais diferentes situações cotidianas e habilidades socioemocionais. É a partir dessa perspectiva que se torna importante a aplicação da gamificação, atividades baseadas em projetos e o caráter interdisciplinar dos conteúdos escolares.

Por fim, é sugerida a **Produção Final**. “A seqüência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106). É neste momento que os alunos produzem o gênero textual acordado desde o início da SD, sendo possível ser uma avaliação somativa, isto é, uma avaliação de tudo que foi desenvolvido e o produto final.

A partir dessas observações, no recorte desse estudo, a ênfase aplica-se aos gêneros textuais relacionados a jogos – instruções e regras. Com base nos estudos dos teóricos supracitados nessa seção demonstramos as possibilidades da realização do trabalho por esse viés instrucional, pois objetiva-se a produção final de um jogo e um manual de instrução baseado no tópico gramatical *imperatives*.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa visa investigar a implementação dos recursos digitais no processo de ensino/aprendizagem de LI. Assim, o *Classdojo* é o elemento central da proposta didática a ser apresentada, uma vez que essa ferramenta é configurada como uma sala de aula digital com princípios da gamificação.



Ainda nesta perspectiva, discutimos o tópico gramatical *imperatives* no processo da produção de dois gêneros textuais, sendo eles as regras de como jogar e o manual de instruções de como jogar utilizando da gramática selecionada. Posto isso, esta proposta objetiva, além de enfatizar a importância das TDICs no ambiente escolar, discutir como esses caminhos podem auxiliar o discente na aprendizagem da LI e, auxiliar no desenvolvimento das habilidades de *reading*, *listening*, *writing* e *speaking*.

Cabe destacar que esta pesquisa tem seus fundamentos em alicerces da natureza qualitativa, dado que partiremos de análises interpretando os dados e que por não apresentar dados numéricos ou gráficos para demonstrar os resultados (GIL, 2002). Além disso, também destacamos o caráter bibliográfico desse estudo. Ainda, para o desenvolvimento da SD propomos uma análise de cunho descritivo-interpretativo que segundo Gil (2002, p. 42) “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis,” pois buscamos compreender melhor os conhecimentos específicos sobre o ensino mediado por tecnologias digitais.

A partir das considerações desenvolvidas nesta seção, a proposta foi pensada para os anos finais do ensino fundamental II. Os pressupostos a serem explorados na proposta de SD foram idealizados por meio das inquietações dos alunos ao longo de experiências vivenciadas em sala de aula entre os períodos de novembro de 2021 e março de 2022. As aulas são planejadas para 6 encontros com uma carga horária de 1h30 cada um desses encontros abrangendo, assim, duas aulas de 45 minutos, para turmas com a média de 15 alunos no contexto da escola privada<sup>5</sup>.

- 5 Apesar das limitações conhecidas do ensino público, a presente proposta de SD, a depender do contexto da escola, pode ser desenvolvida. Em contextos que o acesso as TDIC sejam mais difíceis, sugere-se a utilização das tecnologias possíveis naquele contexto para a produção de jogos físicos e, a utilização da gamificação de modo que o aluno crie seu próprio avatar por meio do desenho e o docente faça um painel com cartolina atribuindo-os pontos e penalidades.

As etapas seguidas foram: Aplicação de um questionário a uma turma de 9º ano para confirmar os pressupostos teóricos; em seguida, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as quatro habilidades da LI com ênfase no *speaking*, TDICs, jogos, gamificação e sequência didática. Através dessas discussões foi elaborada uma proposta de intervenção com a sequência de ensino utilizando da plataforma *ClassDojo* com o objetivo de produzir jogos digitais através do *Scratch* e do *PowerPoint*.

## CLASSDOJO: UMA SALA DE AULA GAMIFICADA

Criado em 2011, o *ClassDojo* é uma plataforma educacional que objetiva auxiliar o professor no manejo do comportamento dos estudantes. Os docentes podem atribuir pontos e penalizações durante as suas aulas através de desafios que engajem os seus alunos, e, assim como acontece com os jogos, se o desafio não for alcançado, os alunos receberão uma penalidade e se o desafio for concluído, receberão recompensas.

O *ClassDojo* é semelhante ao *layout* de uma rede social. A ferramenta on-line é uma sala de aula virtual constituída por elementos de jogos como personagens, pontuação e *feedback*, além de outros recursos que auxiliam o docente nas aulas. A plataforma pode ser acessada on-line ou por meio do aplicativo disponível nas lojas de aplicações dos celulares e objetiva integrar uma comunidade (docente, discentes, coordenação, direção e os familiares dos educandos) no compartilhamento das aprendizagens escolares.

## O SCRATCH E O POWERPOINT COMO FERRAMENTAS AUXILIARES NA SALA DE AULA

Inúmeras são as ferramentas digitais que podemos encontrar acessando a *internet*. Entre elas destacamos o *Scratch*, que tem feito parte de inúmeras pesquisas científicas na contemporaneidade. Um levantamento de dados através do *Google Scholar*<sup>6</sup> com a palavra chave “*Scratch* na educação básica” - e com o filtro de trabalhos publicados a partir de 2021 – mostra cerca de 906 resultados do trabalho docente com essa ferramenta.

Por outro lado, temos uma das ferramentas mais importantes da atualidade para o desenvolvimento de apresentações, o *Power-Point*. Esse *software*, criado por Robert Gaskin por volta dos anos 90, tem o principal objetivo de criar apresentações a partir dos mais variados recursos como *templates* e animações, no entanto a ferramenta vai além uma vez que a ferramenta tem recursos para criar, também, jogos, vídeos e áudios, sendo assim um recurso valioso para ser explorado em sala de aula.

Já o *Scratch*, em termos gerais, é um projeto do grupo *Lifelong Kindergarten* desenvolvido pelo *Massachusetts Institute of Technology*. Segundo Marinho, Souza, Rosa *et al.* (2017), “este software ajuda os jovens a aprender a pensar de maneira criativa, refletir de maneira sistemática e trabalhar de forma colaborativa habilidades essenciais para a vida no século XXI (p. 404)” Assim, foi “desenvolvido para que o usuário possa programar suas próprias histórias interativas, jogos e animações e compartilhar suas criações com outros membros da comunidade online” (p. 404).

6 Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?as\\_ylo=2021&q=scratch+-na+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica&hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.br/scholar?as_ylo=2021&q=scratch+-na+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica&hl=pt-BR&as_sdt=0,5)>  
Acesso em: 13 jun. 2022.



Dessa forma, para a proposta final dessa pesquisa exploraremos junto à plataforma *ClassDojo*, o *Scratch* e o *PowerPoint* como elementos que ampliarão as possibilidades da realização das atividades mediadas pelo contexto digital. Ressalta-se, assim, que às plataformas não fazem parte do *ClassDojo* sendo recursos complementares para dar base as produções finais dos discentes.

## PROPOSTA PEDAGÓGICA

Nesta seção detalhamos as atividades a serem trabalhadas em sala de aula. As ferramentas digitais, principalmente o *ClassDojo*, poderão servir no acompanhamento dos alunos e a gamificação dentro e fora de sala de aula, pois é por meio da plataforma que os alunos poderão receber *feedbacks* e orientações para a realização das atividades propostas.

### 1° desafio: *Purpose* – A apresentação da situação (1h30)

Neste momento, propomos que o docente explique os passos a serem seguidos durante a realização da SD. Assim, o docente precisa, juntamente com os discentes, efetivar o cadastro na plataforma *ClassDojo*, onde serão publicados os desafios e será o espaço digital de interação na qual os alunos acompanharão em tempo real os seus ganhos e perdas. Além disso, é necessário explorar o ambiente virtual com os alunos explicando como cada parte funcionará.

Depois de devidamente cadastrados e integrados à plataforma, será iniciada uma introdução do tópico gramatical *imperatives* a partir do próprio *ClassDojo* mostrando algumas situações que podemos encontrar

o tópico supracitado. Com isso, por meio da tradução associativa<sup>7</sup>, os alunos atribuirão sentido às mensagens selecionadas pelo docente.

As imagens serão mostradas para os alunos por meio do próprio *ClassDojo*, assim não havendo a necessidade de levar materiais extras como projetor, uma vez que a plataforma comporta essa facilidade desde que haja acesso a rede de internet. No momento em que os alunos forem discutindo, traduzindo e apontando seus conhecimentos através das imagens, o docente distribuirá uma pontuação para cada acerto, o que poderá engajar a participação.

Após esse momento de interação dos alunos com as imagens e suas respectivas mensagens, pontuamos os verbos utilizados. Sugere-se, dessa forma, uma explicação sucinta dos contextos de usos do modo imperativo, ou seja, para dar ordem, sugestão, pedidos, entre outros. Por fim, será solicitado que os educandos pesquisem um outro exemplo de *imperatives* e compartilhem no mural do *ClassDojo*.

Neste primeiro momento os alunos saberão que ao longo da SD vão (1) Produzir um jogo; (2) Produzir um manual de instrução; (3) se dividirão em dois grupos: 1 com o *PowerPoint* e 1 com o *Scratch*; e por fim, (4) irão apresentar o jogo para outras turmas. Quando realizada cada uma dessas etapas, os alunos receberão pontos através do *ClassDojo*.

## 2º desafio: The Challenge I Can't See – Produção inicial (1h30)

Esse encontro será a etapa em que os alunos farão suas primeiras produções das regras dos jogos e das instruções de como jogá-los. Inicialmente, será mostrado para eles um pequeno manual, em inglês, de como jogar xadrez. Depois de lido e discutido, espera-se

7 Compreendemos que a tradução associativa busca relacionar uma frase da LI com uma respectiva tradução na LP.

que seja identificado o modo imperativo; assim, os discentes tentarão jogar xadrez após esse momento introdutório. Nessa etapa, o professor estará mediando e analisando a performance dos alunos.

Depois desse momento, os alunos acessarão um *link*<sup>8</sup> com algumas informações envolvendo vocábulos (verbos) comuns no mundo dos jogos. Assim, será feita uma atividade posteriormente retomando alguns princípios do tópico gramatical que os educandos estão aprendendo.

Ainda nessa etapa, os educandos irão explicar suas experiências enquanto jogavam. No entanto alguns poderão ter dificuldades de desenvolver a fala em LI. Assim, o docente enfatizará mais uma vez a proposta da SD. Com isso posto, os alunos serão instigados a explicar brevemente como jogar os seus jogos favoritos; Permanecendo algumas dificuldades nesta atividade, o professor, por meio de um *post* no *ClassDojo*, pode incentivar os alunos a responderem como jogar os seus “*favourite games*” por meio da escrita.

A proposta desse momento é exatamente que os alunos tenham “um primeiro encontro com o gênero” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101) textual em questão, pois o enfoque desse momento é mapear os pontos fortes e os pontos de fragilidade que precisam ser desenvolvidos.

### 3º desafio: *First Confrontation* – Módulo I (1h30)

Nessa primeira etapa da seqüência de três módulos, os alunos receberão o primeiro desafio que consiste em aprender o nome dos personagens do jogo *Clash Royale*. Objetivamos realizar uma partida

8 Site: Disponível em: <https://offthebeatentrack.games/verbs-in-game-design/>. Acesso em: 08 out. 2022 e a Atividade: Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=A-R-QxiKUIvA&ab\\_channel=Burhanpeynirci](https://www.youtube.com/watch?v=A-R-QxiKUIvA&ab_channel=Burhanpeynirci). Acesso em: 08 out. 2022.



utilizando desse jogo, no entanto, com foco em utilizar a LI para desenvolver a habilidade de *speaking*.

Ao longo desse módulo, os alunos precisam ser instruídos a formarem duplas e acessarem o site do *Reddit*<sup>9</sup> com os nomes dos personagens – que estão em inglês. Após esse momento, os discentes terão acesso a um manual de como jogar. É feita a leitura coletiva do material em voz alta com o intuito de produzirem oralmente as informações do manual.

Assim, por meio da oralidade, os alunos tentarão resumir as informações apreendidas naquele momento. Os discentes poderão elucidar, assim, o que eles conseguirem lembrar e serão incentivados a explicar com suas próprias palavras como jogar o jogo *Class Royale* a partir da discussão que será desenvolvida.

#### 4º desafio: *The Great War* – Módulo II (1h30)

Nesta etapa, os alunos colocarão em prática o que foi desenvolvido até o momento. Assim, a sala de aula torna-se um “campo de batalha” na qual as duplas se desafiam. O intuito desse momento é que os alunos possam utilizar o máximo de palavras em LI. Dessa forma, é apresentado algumas frases utilizando o imperativo como, por exemplo, *put the \_\_\_\_\_; use the spell \_\_\_\_\_; take care!; don't use this one*, entre outras variações que serão escritas na lousa da sala de aula.

Antes de começar as rodadas, as duplas são divididas na sala de aula e também que seja explicado o passo a passo do jogo, uma vez que, buscamos incentivar a participação ativa dos alunos e o trabalho colaborativo. Desse modo, as partidas devem ter início e o docente

9 Disponível em: [https://www.reddit.com/r/ClashRoyale/comments/8lsae6/kurarowa\\_learn\\_the\\_90\\_identical\\_card\\_names\\_from/](https://www.reddit.com/r/ClashRoyale/comments/8lsae6/kurarowa_learn_the_90_identical_card_names_from/) Acesso em: 10 set. 2022.



observar, atentamente, se os alunos estão utilizando de fato a língua para se comunicarem durante as partidas.

O monitoramento é preciso uma vez que os jogos produzem emoções fortes e eles podem se desviar do propósito, pois, conforme McGonigal (2011, p. 38), “[...] desde o surgimento da psicologia positiva, os líderes criativos da indústria têm se concentrado cada vez mais nos aspectos emocionais e psicológicos que são impactados através dos jogos.” Em síntese, os jogos proporcionam experiências que manterão os alunos engajados, no entanto elevará o entusiasmo e a competitividade que precisam ser observadas para não se perder nos propósitos educacionais do docente.

Por fim, os alunos serão reunidos em círculo e serão discutidas quais foram as considerações sobre o desenvolvimento da atividade proposta. Espera-se, assim, que a socialização com a produção oral da LI seja maior, apesar de existir as situações, levadas pela emoção, na qual os alunos retornem a sua língua materna, a Língua Portuguesa (LP).

### 5º desafio: *It's My Turn* – Módulo III (1h30)

Neste encontro buscamos mostrar subsídios para que os grupos consigam desenvolver os seus jogos digitais. Recomenda-se que o docente desenvolva uma aula expositiva e dialogada com os alunos sobre as ferramentas *Scratch* e *PowerPoint* mostrando as suas possibilidades para a produção de um jogo.

A exposição precisa ser sucinta e visual, fornecendo, assim, um modelo para que os discentes possam se inspirar e desenvolver os seus próprios jogos. Os modelos recomendados na SD são jogos de tabuleiro digital, sendo a proposta a ser desenvolvida no *PowerPoint* e do *Scratch* será desenvolvido na mesma perspectiva, no entanto, os discentes assistem ao vídeo de como programar os movimentos.

No *ClassDojo*, os alunos serão orientados a assistirem vídeos<sup>10</sup> sobre como utilizar as duas ferramentas citadas no parágrafo anterior para desenvolver um jogo. A partir desse ponto, eles devem começar a idealizar suas propostas, lembrando de produzir as regras e as instruções dos jogos por meio de tudo que foi discutido e trabalhado durante a SD.

Com base nas experiências da sala de aula, este momento pode requerer tempo e paciência para a realização das atividades, pois dificuldades podem surgir no momento da criação do jogo como o manuseio correto das ferramentas sugeridas. Recomendamos, por esse viés, um tempo definido de um mês para os discentes desenvolverem os seus jogos e que haja o acompanhamento contínuo por parte de quem estiver orientando as atividades.

O tempo estabelecido foi pensado de modo que o trabalho seja realizado tanto em sala de aula quanto em casa. As aulas continuarão normalmente com um tempo definido pelo docente para acompanhar as atividades realizadas e, a cada encontro, os alunos receberão pontuação por isso, caso contrário, penalizações como debatido anteriormente por meio dos recursos do *ClassDojo*.

## 6º desafio: *My Achieves* – Produção Final (1h30)

Após a produção final dos jogos digitais os discentes apresentarão os resultados alcançados inicialmente em suas turmas. Em seguida, será pedido que os alunos socializem as produções com outras turmas da instituição com o intuito de ampliar e evidenciar o protagonismo estudantil dos educandos ressaltando, assim, a importância que as produções podem ter.

10 *PowerPoint* – Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3J\\_P2hhSQ-I](https://www.youtube.com/watch?v=3J_P2hhSQ-I) Acesso em: 20 jun. 2022./ *Scratch* – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OIdo-KeEOXeo> Acesso em: 20 jun. 2022.



Ao final da SD, pode-se realizar um pequeno evento de culminância interna com alguma premiação para os educandos, reconhecendo o empenho na realização das atividades. Além disso, podemos pensar em elencar possibilidades de realizar essas atividades com todas as turmas da escola com o objetivo de ampliar as produções para fazer um dia temático no qual outras escolas poderão visitar e conhecer essa possibilidade do trabalho com recursos digitais.

Por isso, salientamos que toda proposta apresenta variações a depender do contexto que será aplicada. Porém, como discutido ao longo deste estudo, as proposituras mostram-se positivas com a junção de educação e tecnologia. A proposta ainda busca trazer o inglês para a vida dos discentes a partir de suas vivências com os jogos, engajando, assim o educando a praticar a língua e buscar conhecimentos referentes à disciplina.

Os desafios são inevitáveis, pois a partir da proposta apresentada para os seis encontros e sua potencialidade para o desenvolvimento da fala, o docente pode encontrar dificuldades no acesso a recursos digitais além de eventuais obstáculos no que concerne à elaboração dos jogos digitais, já que, apesar de serem nativos digitais, a interação maior dos discentes concentra-se nas redes sociais e não em contextos que envolva programação.

Por outro viés, quando a SD for aplicada contemplando o passo a passo de um planejamento bem elaborado e objetivos de aprendizagem definidos, a utilização do *ClassDojo* como uma ferramenta educacional trará resultados positivos e engajará o aluno em interagir com a LI. Não pretendemos afirmar que esse é o único caminho a se trabalhar com plataformas como o *ClassDojo*, mas que é um caminho possível. Embora, os seis encontros objetivam um único resultado: auxiliar o aluno a praticar a habilidade da fala em LI com mais confiança, percebemos as potencialidades da SD para alcançar outras aprendizagens sociais.

## CONCLUSÃO

Ao considerarmos as tecnologias digitais na aprendizagem de LI, identificamos que os benefícios podem ser inúmeros através dos estudos realizados até o momento e que é importante engajar os alunos em um processo de aprender por meio da gamificação. Nas discussões desenvolvidas, pudemos perceber que a hipótese levantada se confirmou quando o objetivo buscou trazer o contexto rotineiro dos alunos para a sala de aula, ou seja, os jogos.

A nossa problematização mostrou-se coerente dado que as pesquisas utilizadas apresentam perspectivas positivas quanto à implementação de recursos digitais na sala de aula. Assim, tanto o *ClassDojo*, o *PowerPoint* e o *Scratch* podem ser propostas viáveis para a sala de aula, no entanto, é necessário que as instruções sejam de fácil compreensão para que os discentes não tenham tantas dúvidas ao final da SD.

Quanto aos objetivos estabelecidos deste estudo, eles foram alcançados, uma vez que foi idealizada uma proposta de SD contemplando o *ClassDojo*. No entanto, observamos que o objetivo geral foi ampliado posto que a inserção de outros recursos digitais favoreceu um cenário de aprendizagem ainda mais amplo ao tocante da proposta inicial.

No período pós-pandemia, a sala de aula não é a mesma, isso é óbvio, portanto, ressaltamos que os avanços tecnológicos estão cada vez mais rápidos e com isso adaptações na sala de aula também precisam acontecer, pois contemplar as demandas sociais de um trabalho que perpassa o conteúdo teórico é pertinente quando os alunos necessitam estarem preparados para a vida e para os problemas inerentes à socialização das demandas atuais.

Além disso, as discussões teóricas e metodológicas fornecem subsídios que afirmam que gamificar a sala de aula e utilizar tecnologias



para isso sempre que possível ajuda a alcançar resultados significativos na aprendizagem dos educandos. A proposta mostrada a partir dos princípios de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ainda evidencia que o trabalho do conteúdo pode ser aplicado a contextos reais de uso.

A proposta ainda apresenta o desenvolvimento das múltiplas habilidades citadas neste estudo quando sugerimos o trabalho colaborativo dos alunos, o pensamento crítico para desenvolver um jogo digital, a tentativa de diminuir questões voltadas a produção oral a partir dos jogos e o trabalho das emoções no momento da efetivação da atividade, mostrando o perfil de liderança e o trabalho contextualizado com o tópico gramatical *imperatives*.

A partir dessas constatações, afirmamos o quão é importante conectar a tecnologia digital aos contextos de aprendizagem, seja na área da linguística aplicada, das propostas educacionais, do ensino de literatura entre outros. A realização de atividades acadêmicas por meio de tecnologias a partir dos estudos já realizados mostra o quão esse tema necessita ser explorado, por isso, esperamos que este estudo possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Filipa Lemos Enes de. **O jogo na sala de aula**: um recurso motivador para a aprendizagem do Inglês no 1º CEB (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Minho, 2021.
- BONIFÁCIO, Carla Alecsandra; CAVALCANTI, Alanna; SALES, Glauca Maria. O ensino de língua inglesa na graduação da modalidade a distância: Uma proposta de sequência didática para o gênero discursivo e-mail. *In*: **Linguagem e usos sociais**: práticas linguísticas, literárias e discursivas. Org. LINS, Juarez Nobrega; LOPES, Paulo Ademir; OLIVEIRA, ANTÔNIO FLÁVIO. João Pessoa: Ideia, 2018.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

CARVALHO, Carlos Vaz de. Aprendizagem baseada em jogos-Game-based learning. In: **II World Congress on Systems Engineering and Information Technology**. 2015. p. 176-181.

DOLZ Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxanne Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FRANCO, Bárbara Alves. O uso das TICS como instrumento para ensino da língua inglesa: Perspectivas e Desafios. **Revista CBTECLE**, [S.l.] v. 1, n. 1, p. 193-202, 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Ana Lúcia *et al.* Uma Reflexão Sobre Aprendizagem Baseada Em Jogos Digitais Educativos Em Ead. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016. p. 1-12.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisa**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Reccord, 2004.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: John Wiley & Sons, 2012.

MAKIYAMA, Simone; SILVA Benildo Gomes da. Crenças de aprendizagem e o uso de estratégias: um estudo com aprendizes autônomos de língua inglesa. In: PITOMBEIRA, Cátia Veneziano; MAKIYAMA, Simone; MENICONI, Flávia Colen. (org.). **Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras**: reflexões, experiências e desafios. Tutóia: Diálogos, 2021.

MARINHO, Anna Raquel da Silva; SOUZA, Givaldo, ROSA, Jean *et al.* O uso do Scratch na educação básica: um relato de experiência vivenciada no PIBID. In: **Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2017. p. 402-411.

MARTINS, Adriano Marinho; CARNETTI, Lisiane Gassner. O uso de tecnologia digital como instrumento para o protagonismo do aluno através do projeto integrador "sou cidadão". **Brazilian Journal of Development**, [S. l.] v. 7, n. 7, p. 71658-71664, 2021.

MATALLAOUI, Amir; HANNER, Nicolai; ZARNEKOW, Rüdiger. Introduction to gamification: Foundation and underlying theories. In: **Gamification**. Springer, Cham, 2017. p. 3-18.

MCGONIGAL, Jane. **Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world**. New York: Penguin, 2011.

PITOMBEIRA, Cátia Veneziano; MENICONI, Flávia Colen; MAKIYAMA, Simone. Ensino remoto no curso do Idiomas sem Fronteiras na UFAL: reflexões sobre os aspectos interativos. In: Pitombeira, Cátia Veneziano; Makiyama, Simone; Meniconi, Flávia Colen (org.). **Linguística aplicada e ensino de línguas estrangeiras: reflexões, experiências e desafios**. Tutóia: Diálogos, 2021.

PUNGARTNIK, Cláudia. Caminhos da gamificação: o dispositivo móvel como ferramenta potencializadora do ensino de LI. In: **Anais do XXII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. UFBA, 2018. p. 320-339.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. Editora Senac São Paulo, 2021.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 27-37, 2015.

SILVA, Vladimir Antônio Alves; CAMPOS, Fernando Rosseto Gallego. Percepções discentes sobre o uso do filme Extraordinário para desenvolvimento da habilidade de speaking. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-18, 2022.

SOUZA, Jaqueline Corrêa Godinho. INTEGRAÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO: ESPAÇOS DIGITAIS. **Revista Científica FESA**, v. 1, n. 2, p. 74-88, 2021.

WILDGRUBE, Rosielen; DREHER, Gleici Mara; SOUZA, Magali Aparecida *et al.* O trabalho integrado das habilidades linguísticas em língua inglesa. **Revista Voz das Letras**, v. 2, n. 10, p. 1-8, 2008.

ZEDNIK, Herik. Modelo e-Maturity (eM): Sete Dimensões para Gestão da Tecnologia na Escola. In: **Anais do XXIII Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2017. p. 745-754.

ZEDNIK, Herik; SALES, Selma Bessa; HARVEY, MSDS. Internet das coisas (IoT) e seu influxo na educação 3.0 das gerações Z e Alpha. In: **VI Congresso Nacional de Educação**. Fortaleza: [s.n.], 2019.

# 2

Kalliny Bezerra de Oliveira

Rosângela Neres Araújo da Silva

## Letramento literário na sala de aula:

uma proposta de leitura  
do conto de autoria feminina  
a partir da sequência básica

## INTRODUÇÃO

A literatura é uma arte que deve estar presente na sala de aula e o ensino de literatura tem contribuído muito na formação de leitores. No entanto, nem sempre foi dessa forma, visto que ela não era acessível a todos e talvez ainda não seja, assim, a literatura tem sido objeto de estudo para diversos pesquisadores no âmbito das linguagens.

O ensino de literatura, ao longo do tempo, tem passado por modificações significativas. Desse modo, o letramento literário, segundo Rildo Cosson, propõe uma leitura que desenvolve a reflexão, a criticidade, a sensibilidade e amplia o repertório cultural e literário do aluno por meio do diálogo com o texto. Nesse sentido, no Ensino Fundamental, é apresentada a literatura infantil e juvenil ao público alvo de crianças e jovens, buscando a formação de leitores, além de despertar o prazer pela leitura.

A literatura infantil e juvenil se apresenta através dos vários gêneros e temáticas, a exemplo dos poemas, crônicas, romances, contos e novelas. O conto, no Ensino Fundamental, tem demonstrado ser enriquecedor no processo de leitura, escrita, criação do imaginário e criatividade dos alunos. Sendo assim, é importante que o educador seja um agente de transformação e incentivador da leitura, guiando os discentes no decorrer do itinerário estudantil.

Nessa perspectiva, elaboramos uma proposta de intervenção através da sequência básica, de Rildo Cosson, para a leitura dos contos “Uma Esperança”, de Clarice Lispector, “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti e “A menina e a gravata”, de Conceição Evaristo para o 9º ano do Ensino Fundamental. Visamos no objetivo geral refletir como a prática de letramento literário pode contribuir na formação de leitores, bem como perceber a importância dessa abordagem na sala de aula.



Os contos que compõem o *corpus* desta pesquisa fazem parte de movimentos literários do modernismo e da contemporaneidade, cujas temáticas podem ser articuladas com a vivência do leitor, contemplando a narrativa de autoria feminina relativamente escassa em outros movimentos que, durante muito tempo, foi invisibilizada na historiografia literária por fatores que não estavam ligados ao evidente valor estético das obras.

Sendo assim, temos por justificativa desta pesquisa a relevância dos contos de autoria feminina, em sala de aula, com o intuito de apresentar parte dessa produção ao leitor, sua construção e temática, proporcionando a eles esse viés de letramento literário. Através dos estudos a respeito do assunto, podemos perceber que os contos precisam estar inseridos no ensino de literatura, porque possuem temáticas importantes para os alunos, além de despertar gosto pela leitura e auxiliar na compreensão sobre o gênero textual.

Para esta pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos de Cosson (2014; 2021), Souza e Cosson (2011), Candido (2011), Coelho (2000), Aguiar (2012), Gregorin Filho (2011), Lajolo (2018), os documentos oficiais (1998; 2018), entre outros, para fundamentar a pesquisa.

Organizamos o trabalho em quatro seções, que seguem à seguinte ordem: na primeira seção, apresentamos a introdução sobre a literatura, os objetivos, a justificativa, os pressupostos teóricos utilizados e a metodologia. Na segunda, expomos as abordagens teóricas acerca do letramento literário, leitura, formação de leitor e documentos da educação.

Na terceira seção, apresentamos uma discussão a respeito do gênero conto, sua abordagem em sala de aula, bem como a importância da narrativa de autoria feminina. Ainda nessa seção, apresentamos os contos “Uma Esperança”, de Clarice Lispector; “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti e “A menina e a gravata”, de Conceição



Evaristo, que são o *corpus* desta pesquisa. Expomos, brevemente, uma análise acerca de cada conto e em seguida os procedimentos da proposta didática da sequência básica, no 9º ano do Ensino Fundamental. Por fim, tecemos as considerações finais sobre a pesquisa e enumeramos as referências utilizadas. Abordaremos acerca da literatura e do letramento literário no tópico seguinte.

## LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

O processo de leitura e de escrita tem sido foco de contínuos estudos, pois são processos complexos, bem como essenciais para uma sociedade. Assim, como é sabido, a aquisição desses processos ocorre desde o nascimento, sendo desenvolvidos ao longo da vida através da vivência em sociedade e no âmbito escolar.

Desse modo, tanto a escrita quanto a leitura são imprescindíveis para a construção das relações sociais, sobrevivência humana e desenvolvimento humano, como apontam Cosson e Souza (2011, p. 101): “Ler é fundamental em nossa sociedade porque tudo o que somos, fazemos e compartilhamos passa necessariamente pela escrita”.

Esse contato com a leitura e escrita pode ocorrer dentro do âmbito familiar que é, comumente, o primeiro local onde se deve ter o início desse processo e, posteriormente, no espaço escolar onde o sujeito é guiado para a construção das habilidades com a escrita e leitura. Nesse sentido, a instituição escolar, enquanto agência de transformação social possibilita ao aluno adquirir destrezas no ato de ler e escrever, colaborando para o desenvolvimento desses processos através dos diversos gêneros textuais, portanto, enfatizamos o acesso à literatura como ponto primordial e essencial para o aluno enquanto cidadão e leitor.



A Constituição Federal de 88, em seu artigo 6º, dispõe que a Educação é um direito social, logo é direito de todo cidadão o acesso à Educação e consequentemente à literatura. Desse modo, o ambiente escolar concede aos estudantes o direito à educação e o valor da literatura para o ser humano. Para Candido:

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 2011, p. 176).

A literatura tem sido imprescindível para o indivíduo, pois ela fomenta o repertório cultural, de leitura, e está diretamente associada à escrita, como salienta Lajolo (2018, p. 40, *grifos da autora*): “A forma latina *litteratura*, por sua vez, deriva-se de outra palavra igualmente latina: *littera*, que significa letra, isto é, sinal que representa, por escrito, um som da fala”. Logo, esse universo das palavras é carregado de histórias, aspectos sociais, culturais e costumes de uma sociedade.

Por intermédio da literatura, o leitor concebe a criticidade, tornando-se mais humanizado e reflexivo em relação ao seu mundo e ao mundo do outro, compreendendo a sociedade em que faz parte, devido ao poder da literatura. Assim, no âmbito da instituição escolar, o aluno pode ser tocado pela literatura através do ensino. De acordo com Candido:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2011, p. 182, *grifo do autor*).

Em vista disso, o universo da literatura, que carrega tantos significados e histórias, precisa fazer parte da vida dos estudantes, a fim de contribuir para formação plena de cidadãos autônomos, críticos,

reflexivos e mais humanos, para tal, não é apenas colocar um texto literário para o aluno realizar a leitura sem direcionamento, mas sim, uma leitura com a mediação do professor durante o percurso.

Um processo de leitura eficiente deve ter como critério um aprofundamento do texto, e não apenas uma leitura superficial em que o aluno decodifica aquilo que está escrito, mas que produza sentido, visto que “ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores” (COSSON, 2014, p.36).

A leitura mediada pelo docente deve conduzir o leitor a ir além da decifração dos códigos linguísticos para que os conhecimentos adquiridos sejam utilizados nas práticas cotidianas do aluno. Assim sendo, para Cosson:

ler é desvelar o texto em sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura de se analisar um texto poético a partir das camadas sonora, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto (COSSON, 2014, p. 37-38).

Nesse mesmo sentido, Pinheiro (2018) ressalta a função da poesia a partir do ponto mais clássico, considerando a forma primitiva, baseado em T. S. Eliot e George Thomson e ainda a poesia com função capaz de despertar prazer no leitor. Essas reflexões feitas por Pinheiro acerca da função social da poesia também são pertinentes para os diversos gêneros textuais literários na formação de leitores.

O interesse dos alunos se desfaz quando os textos literários são abordados de um ponto de vista conteudista com o objetivo apenas de decifrar ou usá-los como pretexto para conteúdos gramaticais, pois essa perspectiva não dá possibilidade ao aluno de desenvolver a criticidade, a reflexão, a sensibilidade e experiências, tendo em vista que

de acordo com T. S. Eliot a poesia “amplia nossa consciência e apura nossa sensibilidade” (ELIOT, 1991, p. 29).

Essa afirmação vale também para os contos que por meio das narrativas toca as emoções do leitor quando ele nota aspectos da realidade presentes no texto, despertando novas experiências e reflexões.

No ensino de literatura, o docente deve desenvolver estratégias de ensino, de leitura, englobando os diversos gêneros textuais que instiguem os alunos a questionamentos, ao prazer pela leitura, a perceberem os aspectos sociais e da realidade presentes na obra, por outro lado, também se pode trabalhar a leitura literária sem fragmentação através da escrita e análise linguística, bem como aumente o repertório cultural de leitura, por meio dos diversos textos literários com graus de dificuldade variados, consoante Dalvi:

O estudante precisa ser incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas mais sofisticadas (o que está longe de querer dizer “mais elitizadas”), que exigirão seu esforço in(ter)ventivo como leitor, sem, contudo, deixar de lado essa compreensão situada na literatura (DALVI, 2013, p. 74).

Um ensino de literatura mais produtivo pode ser feito através dessa perspectiva, pois o aluno, ao fazer parte do universo literário da obra, é inserido em um mundo de informações. Portanto, a literatura também coloca o leitor em conflito consigo e com as ideias construídas, segundo Compagnon (2010, p. 36) “A literatura confirma um consenso, mas produz também a dissensão, o novo, a ruptura”. Os conflitos de ideias e da bagagem de saberes ocorrem devido às novas informações, desconstrução de conhecimentos e contato com novas culturas e estilística da linguagem que o fazem reconhecer a própria realidade ou não, entre outros aspectos.

O contato com o (des)conhecido incute no leitor sentimentos, transformações, reflexões e humanização reverberados pelo universo



das palavras. Assim, há uma construção de novas ideias, até mesmo desconstrução de alguns preconceitos, formando um sujeito com novos conceitos. “Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade.” (CANDIDO, 2011, p. 178).

Assim, a função do professor enquanto mediador desse processo se constitui em apresentar textos cruciais e conduzir o estudante durante a leitura para que ele compreenda os textos e se perceba envolvido por ela, sem usar as obras, livros, apenas para o ensino da gramática normativa, pois isso torna o ato de ler enfadonho, além de não produzir sentidos, experiências e sensibilidades novas para o aluno. No subtópico seguinte, abordaremos a respeito da leitura literária em sala de aula e dos documentos da educação.

### Leitura literária e documentos da educação

Quando se fala em leitura, logo se pensa em decodificação das palavras de um texto. Entretanto, a leitura perpassa essa concepção, pois é um ato que se estabelece em conjunto com aspectos não apenas cognitivos, mas também culturais, sociais e afetivos, portanto, vale ressaltar que a leitura pode colocar o leitor em contato com outras realidades e outros conhecimentos.

A leitura literária em sala de aula precisa ser realizada de forma que o leitor tenha a experiência de ser tocado emocionalmente, sentir gosto pela leitura do texto, assim como desenvolver o pensamento crítico, reflexivo sobre as questões demonstradas no texto e ainda buscar fazer inferências com outras obras, com a realidade e o contexto social.

Em vista disso, o professor é um mediador desse processo em que o leitor percebe a si próprio e o mundo dentro do texto literário, estimulando a imaginação. Segundo aponta Silva:



convém atentar para os elementos próprios da literatura, como a construção dos personagens, a possibilidade de estimular a imaginação por meio da transfiguração da realidade em matéria literária, índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura por parte de quem ainda não desenvolveu a experiência necessária (SILVA, 2013, p. 56).

Essa leitura efetiva que também é capaz de colocar o leitor em conflito com os conhecimentos concede repertório cultural, a humanização, a expansão e a aquisição de saberes que vem da arte da literatura.

O ensino possui bases e documentos norteadores do itinerário educacional, que auxiliam tanto os docentes quanto à comunidade escolar. Essas bases, documentos e leis apresentam pontos relevantes em todas as disciplinas escolares para o preparo de algumas áreas da vida dos estudantes, de forma a garantir a todos o acesso à educação.

Portanto, os documentos como o PCN e a BNCC abordam acerca da leitura, escrita, produção textual, abordagem dos textos literários em sala de aula, reflexão, trabalho com os diversos gêneros textuais em conformidade com o ano escolar e em todas as etapas e níveis da Educação Básica para aprimorar as habilidades com leitura e escrita. Segundo Sarah Ipiranga:

De acordo com o documento, cabe ao professor fazer escolhas entre autores e obras que se adaptem aos projetos que desenvolvam o hábito da leitura, sem deixar de considerar o sentido principal do trabalho com a literatura: a formação de leitores literários fluentes e habilidosos (IPIRANGA, 2019, p. 110).

Nessa direção, os PCN salientam ainda a abordagem dos gêneros textuais para a escrita e a leitura, pontuando a postura dos alunos em relação à abordagem das diferentes tipologias e gêneros textuais: “Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a frequência (sic.) a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles” (BRASIL, 1998, p. 66).

Nesse sentido, o professor deve optar por obras que fomentem o repertório dos alunos. Assim, a BNCC apresenta aspectos a serem trabalhados com os contos em sala de aula nos anos iniciais e finais, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, por meio das competências e habilidades de língua portuguesa através do gênero textual conto. A habilidade EF69LP53 no campo artístico-literário da oralidade, segundo a BNCC:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc. (BRASIL, 2018, p. 161).

No campo artístico-literário, a habilidade EF89LP35 da BNCC aborda sobre a produção textual dos contos no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, como também, a habilidade EF89LP33 apresenta a leitura de contos, minicontos nas aulas de língua portuguesa. Assim, notamos que esse documento mostra que tanto a leitura quanto a escrita de contos precisa ser realizada. No subtópico seguinte, expomos a respeito da abordagem e leitura do conto.

### O conto em abordagem e estratégia de leitura

O conto é um gênero textual com narrativa curta, apresenta poucos personagens e narra histórias de diversas temáticas, a exemplo de suspense, amor, investigação, amizade etc., buscando fazer o leitor ponderar a respeito da temática e desenvolver o gosto pela leitura.

Desse modo, o docente tem a tarefa de mostrar o quanto os textos são atrativos e interessantes. Mesmo as crianças e os jovens inseridos no mundo das tecnologias, ainda assim, é possível formar leitores, para tal, os contos são ferramentas eficientes, quando junto aos modos de ler, pois permite que eles se envolvam com os textos. Para o teórico, as práticas de leitura são essenciais no diálogo com o texto. Com base em Cosson:

o primeiro passo na busca dos modos de ler (na escola e fora dela) que nos levam ao sentido da obra consiste em perguntar: o que lemos quando lemos o texto literário? Os caminhos da resposta passam pelos quatro elementos – leitor, autor, texto e contexto – e os três objetos – texto, contexto e intertexto – que constituem o diverso e multifacetado diálogo de leitura (COSSON, 2014, p. 71).

Em vista disso, o trabalho com o conto em sala de aula por intermédio da vertente do letramento literário fomenta o repertório de leitura do discente, pois o conduz à reflexão e ao pensamento crítico, bem como contribui na aprendizagem. Cosson (2021, p. 47) salienta que “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”.

Diversos alunos têm dificuldades em argumentar, isso está presente em sala de aula, em razão de eles estarem acostumados a não serem instigados a comentar, questionar e expor os pontos de vista. Nesse caso, por meio da leitura literária, o aluno pode ter voz, uma vez que essa prática requer a participação e a argumentação dos discentes. Para Gregorin Filho:

A leitura literária pode contribuir sobremaneira para a ampliação da competência argumentativa se as atividades forem bem exploradas e se o jovem tiver direito a voz, de comentar e emitir suas impressões sobre as obras lidas, de maneira espontânea e com atitude colaborativa do professor (GREGORIN FILHO, 2011, p.70).

Em suma, a leitura literária com a participação dos alunos produz muitos resultados no processo estudantil. Embora a literatura tenha feito parte da vida das pessoas, ela não era pensada para as crianças e adolescentes com linguagem acessível e com histórias inerentes ao mundo infantil e juvenil, como também, não era pensada e trazida para a sala de aula. No século XVII, surge a literatura infantil com o público alvo crianças e jovens.

Nesse sentido, os textos literários infantis trazem em si valores e tradições da sociedade, portanto é por intermédio das obras infantis e juvenis que as emoções, o conhecimento do mundo e o imaginário podem ser desenvolvidos nas crianças. Assim, os textos possuem uma diversidade de elementos capazes de envolver o leitor durante a leitura.

A leitura concede a capacidade de refletir, além de ser um processo cognitivo, desperta emoções ao criar imagens no consciente durante esse processo. Gregorin Filho (2011, p. 71) pontua que “a leitura recorre às capacidades de reflexão do leitor, ela também influi nas emoções [...] a leitura é também um processo afetivo.” Esses efeitos também partem dos conteúdos que abordam a visão de mundo do público alvo.

Os contos com personagens de príncipes, princesas, fadas, feiticeiras entre outros, apresentam nas narrativas o bem e o mal, pois, a literatura infantil tinha um caráter pedagógico, a fim de moldar os comportamentos das crianças e dos jovens de acordo com os valores sociais defendidos. Gregorin Filho (2011, p. 75) enfatiza: “Pois, como se observa, a literatura que se voltava ao jovem do passado tinha caráter meramente utilitário e visava a transmitir bons exemplos de conduta cívica e moral.”

Ao passar do tempo, o caráter pedagógico dos contos adquire outra forma, busca despertar o gosto de ler e a diversão em virtude da adaptação dos contos, mas mantêm suas idiossincrasias principais. Sendo assim, para Aguiar (2012, p. 48), “a adaptação mantém



a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o reconto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes a fonte”.

Em vista disso, elementos da modernidade são atribuídos nos recontos com o objetivo de tornar o texto mais próximo da realidade vivida pelas crianças e jovens, pois quando o texto é distante da realidade dos alunos, eles têm mais dificuldades para compreendê-lo, logo, o educador deve pensar no estudante no momento da seleção de texto para a sala de aula.

Os recontos e os contos têm contribuído de forma significativa na formação das crianças e jovens, visto que também envolve as emoções, auxiliando na compreensão de si, Coelho (2000, p. 56-57) pontua que o conto “dá também sugestões de coragem e otimismo que serão necessários à criança para atravessar e vencer inevitáveis crises de crescimento.”

O conto consiste em uma narrativa que se diferencia do romance por ser curto, como aponta Soares (2007, p.54) o conto “É a designação da forma narrativa de menor extensão e se diferencia do romance e da novela não só pelo tamanho, mas por características estruturais próprias”. Nesse sentido, a narrativa do conto é mais sintetizada e possui a capacidade de cativar o leitor, pois os elementos estruturais são bem delimitados. Soares (2007, p. 54) aponta que “Embora possuindo os mesmos componentes do romance (já conceituados no capítulo anterior), o conto elimina as análises minuciosas, complicações no enredo e delimita fortemente o tempo e o espaço”.

Além de uma narrativa de curta extensão, o escritor ao elaborar o conto tem objetivo de despertar no leitor sensibilidade, pois ele sabe que esse gênero textual é mais do que contar histórias e que a leitura conduz o leitor a novas experiências, como enfatiza Gotlib (2006, p. 34) “O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente,

que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único, ou impressão total.”

Posto isso, em razão dos contos apresentarem conflitos da narrativa, a criança compreende as próprias experiências. Para Coelho (2000, p. 57), “Intuitivamente, a criança compreenderá que tais histórias, embora irreais ou inventadas, não são falsas, pois ocorrem de maneira semelhante no plano de suas próprias experiências pessoais”.

Nesse sentido, o poder da literatura infantil e juvenil em conduzir o leitor ao amadurecimento interior por meio dos contos tem sido muito necessário em sala de aula. De acordo com Coelho (2000, p. 54) “É, pois, nesse período de amadurecimento interior que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta”.

Portanto, a formação de leitores faz-se através da leitura de obras, textos literários de variados gêneros textuais e, ainda, com a mediação do docente, a fim de formar um leitor capaz de refletir, questionar e expor seus pontos de vista sobre o texto, ampliando cada vez mais os horizontes de leitura e desenvolvendo o amadurecimento do aluno nas habilidades de leitura e escrita. No capítulo seguinte, expomos acerca da definição e estrutura do conto.

## O CONTO EM SALA DE AULA: LEITURA E PROPOSTA CRÍTICA

Os gêneros literários são recursos cruciais para o ensino de literatura em todas as etapas da educação desde o ensino infantil ao ensino médio, a fim de formar leitores e ampliar os conhecimentos deles. Assim, ao abordar poemas, crônicas, contos, fábulas entre outros, obras completas, e não fragmentadas, o docente contribui para um processo de ensino/aprendizagem mais efetivo.

Nesse sentido, as narrativas curtas, a exemplo dos contos, instigam o prazer pela escrita e leitura. Os contos tem origem na oralidade e posteriormente passa para a escrita. Com poucos personagens, a narrativa do conto tem início, meio e fim, uma das características é o final feliz após conflitos durante a narrativa. Consoante Costa:

CONTO (v. CASO/CAUSO, ESTÓRIA, FÁBULA, HISTÓRIA, LENDA, NARRATIVA, NOVELA, RELATO, ROMANCE): assim como a novela (v.) e o romance (v) são do tipo narrativo, assim também o conto literário o é. Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto (short story, no inglês), isto é, de configuração material narrativa pouco extensa, historicamente verificável. Essa característica de síntese traz outras: (i) número reduzido de personagens ou tipos; (ii) esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; [...] Trata-se da atmosfera mágica do “Era uma vez ...”, presente nas narrativas ou relatos que deram origem às histórias de Mil e uma noites, por exemplo, a tantas fábulas (v.), a tantos contos de fadas (v.). Socioculturalmente, portanto, o conto literário tem sua origem na cultura oral, enquanto o romance é regido pela cultura da escrita/leitura (COSTA, 2014, p. 86-87).

Em vista disso, a abordagem dos contos em sala de aula colabora para formação do leitor e do imaginário, bem como para o desenvolvimento da capacidade de lidar com a realidade, embora esse gênero textual, por vezes, não seja tão explorado em sala de aula, ele tem temáticas relevantes apresentadas através da narrativa.

Posto isso, é importante inserir os contos nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que valores culturais, aspectos da realidade, aspectos sociais estão presentes também nesse gênero. Na leitura dos contos, os alunos podem formar suas próprias interpretações e impressões a respeito da história contada e, nesse momento, o docente deve guiar os leitores, logo, alguns questionamentos são pertinentes durante esse processo. Alves, Espíndola e Massuia apontam:

Algumas delas como “O que acharam da história?”, “Qual trecho mais chamou a atenção e por quê?”, “O que não gostaram?”,



“Vocês gostam dessa personagem?” ou “O que vocês pensam sobre a atitude dessa personagem?” são perguntas “chaves” que podem servir como disparadores para a conversa em qualquer enredo escolhido (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 113).

Assim, o leitor tem a possibilidade de expor opiniões sobre o texto, bem como, expor as dúvidas, os questionamentos, expressar os sentimentos produzidos pelo contato com a literatura em sala de aula, dando, portanto, oportunidade para o diálogo. Segundo Alves, Espíndola e Massuia:

Quando são oportunizados momentos de diálogo aberto, considerando não apenas a opinião das crianças, mas, além disso, seus sentimentos, medos, angústias e reflexão pessoal sobre a história, se coloca em evidência uma das principais características da literatura em geral, sua incompletude, preenchida exclusivamente pela compreensão do leitor (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 113).

O diálogo entre o leitor, o texto e o autor permite ao discente a expansão da compreensão do texto, bem como, o diálogo entre os alunos. Assim, através do letramento literário e da leitura literária, o processo de ensino/aprendizagem ganha mais força, ainda mais a partir dos contos, para Alves, Espíndola e Massuia “O conto de fadas nesse contexto pode trazer significativas contribuições, pois podem funcionar como um elo entre as práticas orais vividas pelas crianças em seus contextos sociais e a vida escolar” (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 119).

Os contos de fadas possuem características essenciais, por exemplo, o uso de algumas expressões, consoante Alves, Espíndola e Massuia:

Outra característica do gênero que o professor pode levar para a sala de aula é o fato de as histórias serem atemporais, começando por expressões como “Era uma vez...” ou “Em certo reino...”, indicando que os fatos ali narrados podem ter acontecido há muitos anos ou há pouco tempo (ALVES; ESPÍNDOLA; MASSUIA, 2011, p. 109).



A introdução, a complicação, o clímax e o desfecho também fazem parte da estrutura desse gênero textual. Assim, os contos apresentam uma determinada estrutura e várias manifestações que podem ser escolhidas pelo docente a partir do conteúdo da aula e da necessidade que o docente notar. Portanto, os contos podem ser trabalhados com os alunos por meio de oficinas; leitura em sala de aula; sequência didática; produção textual de reconto, entre outras maneiras.

O próximo subtópico é dedicado à exposição sobre a narrativa de autoria feminina e os contos *corpus* desta pesquisa.

### A narrativa de autoria feminina

O universo da literatura nem sempre foi acessado por toda a sociedade, tendo em vista que os intelectuais e as pessoas com maior poder econômico eram os que usufruíam das obras literárias, em especial das obras consideradas clássicas do cânone literário. Desse modo, também se tratava da escrita literária, pois o patriarcado obtinha todo espaço na literatura sem dar oportunidade para a escrita de autoria feminina, já que não era considerado lugar para as mulheres.

Assim, a história da literatura manteve por muito tempo apenas as escritas masculinas como protagonistas do espaço literário, enquanto a escrita de autoria feminina se mantinha sem ser notada. Nesse sentido, Virgínia Woolf enfatiza que:

[...] nesses corredores quase sem luz da história onde figuras de gerações de mulheres são tão indistinta, tão instavelmente percebidas. Porque sobre as mulheres muito pouco se sabe. A história da Inglaterra é a história da linha masculina, não da feminina (WOOLF, 2009, p. 9-10).

Após muita luta, a escrita feminina foi ocupando espaço na literatura por meio de poemas, contos, romances, ensaios, crônicas e outros.

Antes dessa conquista, as mulheres escritoras utilizavam pseudônimo para manter em segredo a autoria das obras, e isso foi modificado graças aos diversos estudos sobre o assunto, assim, a escrita feminina tem sido mais valorizada entre a autoria masculina.

Desse modo, a literatura de autoria feminina busca representar as mulheres, dando voz às suas histórias de luta e às conquistas através das páginas, bem como mostrando que elas podem ser a protagonista da própria vida e das narrativas. Portanto, Zolin pontua que:

Trata-se, em sínteses, de a literatura de autoria feminina pós-moderna representar mulheres “possíveis” que refutam as imagens tradicionais, historicamente, a ela imputadas pelo pensamento patriarcal, como aquela marcada pela fragilidade excessiva e/ou delicadeza, pela santidade ou perversidade extrema (ZOLIN, 2009, p. 114).

Assim, a narrativa de autoria feminina é de fundamental importância para a sociedade e para a literatura, pois ecoa as vozes femininas, narra a história das mulheres, bem como apresenta a visão das mulheres a respeito dos pontos sociais, culturais, históricos, entre outras questões, portanto, com as mudanças, diversas mulheres começaram a fazer parte da literatura e a terem a escrita reconhecida.

A exemplo das autoras Clarice Lispector, Marina Colasanti e Conceição Evaristo que são mulheres importantes de diferentes movimentos literários. No movimento modernista, temos Clarice Lispector e no contemporâneo encontramos Marina Colasanti e Conceição Evaristo que abordam temáticas relevantes e instigantes para a sala de aula.

Nesse sentido, os contos “Uma Esperança”, de Clarice Lispector; “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti e “A menina e a gravata”, de Conceição Evaristo apresentam a figura feminina em busca de construir sua própria história. Em vista disso, fizemos uma breve análise de cada um.



“Uma Esperança”, de Clarice Lispector, narra a história da esperança enquanto inseto, entretanto a escritora produz um jogo de sentidos com a palavra esperança, pois ora se refere ao inseto, ora faz referência ao sentimento de esperança. Desse modo, o conto traz uma reflexão acerca da esperança, inseto, e do sentimento existente na alma, no interior das pessoas.

Por intermédio da leitura do conto “Uma Esperança”, o leitor é levado a refletir acerca do jogo de sentidos que a palavra possibilita, bem como é notável que se trata de um vocábulo feminino para, possivelmente, designar a força, uma característica do ser feminino.

A escritora Clarice Lispector reconhecida pelos contos e pelas obras com idiossincrasias psicológicas e repletos de subjetividade produziu vários livros. O seu primeiro livro é *Perto do coração selvagem*, publicado em 1944. Podemos ainda citar *O lustre* (1946), *Água viva* (1973), que também foram escritos por Clarice Lispector.

O conto “Entre a Espada e a Rosa”, de Marina Colasanti, apresenta como personagem o rei e a princesa, retrata a imposição de um casamento que o rei faz para a princesa contra a vontade dela. Para solucionar essa situação, ocorre algo inusitado: a princesa acorda com barbas, o que faz com que o pai a mande embora do castelo.

O leitor se depara com um conflito entre o pai e a filha, representando mais uma vez a decisão masculina como prevalecente sobre a feminina. No entanto, durante a narrativa do conto, é apresentada a força da Princesa ao participar das batalhas e se tornar admirada mesmo com a verdadeira identidade oculta na armadura e que ao final do conto a barba transforma-se em rosas.

A autora, Marina Colasanti, é escritora de contos, poemas e também da literatura infanto-juvenil. Ganhou o Prêmio Jabuti e escreveu diversos livros, a citar: *Eu sozinha* (1968); *Doze reis e a moça no labirinto*

do vento (1978); *Entre a espada e a rosa* (1986) em que está presente o conto homônimo; *Mais de cem histórias maravilhosas* (2015); *Melhores crônicas- Marina Colasanti* (2016), entre outras obras.

“A menina e a gravata”, de Conceição Evaristo é um conto que aborda a dificuldade de perceber que as pessoas têm gostos díspares. O conto traz dois personagens importantes, Fémina Jasmine, uma menina que tem encanto por gravatas. O nome dado a personagem representa uma diferença entre o feminino e o masculino devido ela ter encanto por gravatas, que são acessórios de vestimenta masculina.

A figura do pai de Fémina é apresentada como um personagem sofredor por causa do gosto da filha, pois para ele isso é motivo de preocupação. Por meio da leitura do conto “A menina e a gravata”, de Conceição Evaristo, pode-se perceber a marca de um patriarcado em que a figura feminina está relacionada a elementos considerados imprescindíveis.

Em vista disso, a escritora Conceição Evaristo representa a luta feminina e a luta negra em seus escritos. Nascida em Minas Gerais, Conceição Evaristo publica ficção, poemas e ensaios. Formada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, publicou diversas obras como *Ponciá Vicêncio* (2003); *Olhos d’água* (2014); *Histórias de leves enganos e parencenas* (2016) do qual faz parte o conto “A menina e a gravata”, entre outras. O subtópico a seguir apresenta uma breve explicação sobre a sequência básica e a proposta de intervenção.

### Sequência Básica para o 9º ano do Ensino Fundamental

A proposta didática com os contos “Uma Esperança”, de Clarice Lispector, “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti e “A menina e a gravata”, de Conceição Evaristo tem por objetivo trabalhar esses textos



a partir da sequência básica no 9º ano do Ensino Fundamental, em virtude de ser necessário que os estudantes desse respectivo ano conheçam esses textos e a temática presente nesses contos, a fim de promover o letramento literário e um ensino de literatura mais eficiente que contribua na formação leitora, intelectual dos alunos. Dessa maneira, a sequência básica é dividida em motivação, introdução, leitura e interpretação.

Nesse sentido, a motivação consiste em estimular o aluno para a leitura, participação e despertar os conhecimentos prévios, e que o tempo limite para essa etapa costuma ser de uma aula com base em Cosson (2021). A introdução refere-se à apresentação do autor e da obra estudada naquele momento, enfatizando a relevância do texto e do autor, de acordo com Cosson (2021).

O terceiro momento é o da leitura no qual o estudante tem o contato com a obra. Logo após, no momento da interpretação, o aluno é conduzido a refletir sobre aquilo que foi lido, expor as impressões, dúvidas, conhecimento e sensações por intermédio de diálogos com o professor e a turma, como aponta Cosson (2021).

Para tal, apresentamos os objetivos, recursos e a avaliação que propusemos para trabalhar os três contos:

**Objetivo geral:** Apresentar o gênero textual conto e a relevância da escrita de autoria feminina na Literatura Brasileira.

**Objetivos específicos:** Despertar habilidade de leitura e de escrita; apresentar parte da produção de autoria feminina; conhecer a estrutura e as características do conto.

**Duração:** 13 aulas, tempo estimado, podendo ser modificado de acordo com a necessidade do professor e da turma.

**Recursos:** slides, texto impresso, quadro branco, pincel de quadro.

**Textos:** Uma Esperança – Clarice Lispector; Entre a espada e a rosa – Marina Colasanti; A menina e a gravata – Conceição Evaristo.



**Avaliação:** processo de avaliação de forma contínua.

A proposta de aula a partir da sequência básica com o conto “Uma Esperança”, de Clarice Lispector pode ser desenvolvida, possivelmente, em quatro aulas. Da seguinte maneira:

**Passo 1: motivação (1 aula)** O docente pode escrever no quadro a palavra “Esperança” e questionar aos discentes o que vem na mente deles ao ouvir essa palavra, com objetivo de fazê-los refletir. O professor também pode produzir um caça-palavras com palavras presentes no conto e levar para a sala de aula como forma de despertar a curiosidade pelo que virá na aula.

**Passo 2: introdução (1 aula)** Deve ser explicado e discutido com os estudantes sobre a autora, algumas obras dela e ainda apresentar o estilo de escrita da escritora e a estrutura dos contos em geral.

**Passo 3: leitura (1 aula)** O professor solicita que seja realizada uma leitura silenciosa. Após a leitura silenciosa do conto, é realizada uma leitura compartilhada sempre marcando os pontos que mais chamaram a atenção ou que não compreenderam.

**Passo 4: interpretação (1 aula)** O docente conduz uma discussão acerca do jogo de sentidos da palavra “esperança”, também pode apresentar outros vocábulos que possuem mais de um sentido. Assim, o professor pode explicar a respeito da palavra que foi discutida enquanto um substantivo feminino para possivelmente designar a força feminina. Neste momento, é importante que os alunos exponham as dúvidas, sentimentos e opiniões que surgiram durante a leitura.

**Produção:** Em dupla, os estudantes devem realizar pesquisa de um conto e sobre o autor, levar para a sala de aula, realizar leitura, mostrar os aspectos semelhantes ou não entre o conto que foi lido em sala e o conto que foi escolhido pelo aluno.

Para abordagem com o conto “Entre a espada e a rosa”, de Marina Colasanti em sala de aula, apresentamos a proposta podendo ser desenvolvida em cinco aulas provavelmente.

**Passo 1: motivação (1 aula)** O docente pode conduzir os discentes na reflexão acerca do título “Entre a espada e a rosa”, produzindo questionamentos, a exemplo de: o que um texto com esse título pode narrar? o que pode representar a espada e a rosa? Entre outras perguntas que podem ser feitas, a fim de que os alunos reflitam.

**Passo 2: introdução (1 aula)** O professor apresenta sobre a autora Marina Colasanti, algumas das obras produzidas por ela, ressaltando aquela em que o conto está inserido, também explica acerca da figura feminina, do objetivo da escolha do conto por ser contemporâneo e tratar de aspectos relevantes para ser discutidos em sala de aula e as características dos contos.

**Passo 3: leitura (2 aulas)** O professor pede que seja realizada uma leitura silenciosa do conto, em seguida, o professor faz uma leitura compartilhada junto com os alunos.

**Passo 4: interpretação (1 aula)** Após a leitura do conto “Entre a espada e a rosa”, o professor conduz um diálogo com os alunos acerca do que é narrado no conto, a fim de que eles exponham as impressões sobre o texto e o que pode ser pensado e colocado na realidade.

**Produção** O educador solicita a produção de um final para o conto, tendo em vista que o final do texto é aberto, desse modo, dá a possibilidade ao leitor de criar um final a partir da construção das impressões durante a leitura, o diálogo e com o imaginário do leitor.

Com o conto “A menina e a gravata”, de Conceição Evaristo nas aulas de língua portuguesa, propomos o desenvolvimento da sequência básica em quatro aulas, ponderada do seguinte modo:



**Passo 1: motivação (1 aula)** Na motivação, pode ser entregue um pedaço de papel cortado em formato de uma gravata borboleta para que os alunos escrevam o nome de algo que eles gostam ou eles podem escrever no quadro branco e ainda discutir acerca dos gostos de cada um e a liberdade de escolha.

**Passo 2: introdução (1 aula)** O docente irá explicar sobre os elementos da estrutura do gênero textual conto, falar acerca da autora Conceição Evaristo, explicar a importância da escrita feminina na literatura brasileira, a luta negra e das mulheres, para tal, pode ser usado *slides* com fotos da autora, com aspectos do movimento literário em que ela está inserida.

**Passo 3: leitura (1 aula)** O professor solicita que os estudantes façam uma leitura silenciosa do conto, marcando os pontos que mais chamaram a atenção no texto e as dúvidas que surgirem durante a leitura.

**Passo 4: interpretação (1 aula)** Após a leitura do conto “A menina e a gravata”, o professor conduz um debate e diálogo acerca do que o texto narra do encanto da menina por um acessório de vestimenta masculina e os sonhos de cada pessoa, a fim de os alunos apontarem as impressões, o que foi compreendido e ainda refletir sobre a questão do feminino na sociedade.

**Produção** Pode ser solicitado aos alunos que escrevam os seus sonhos no pedaço de papel, que foi recebido no início da aula, e produzam contos a partir daquilo que foi escrito no papel gravata borboleta.

### Momento de culminância: aumentando um ponto no conto

Propomos que cada aluno produza o seu próprio conto a partir da adaptação de um dos contos lidos em sala, apresente para a turma e depois sugerimos coloca-los expostos em mural de sala que pode



ser produzido pelo professor e pelos estudantes. Assim, os alunos irão resgatar os conhecimentos em relação ao gênero textual estudado no momento da produção e ainda desenvolver a imaginação.

Portanto, o despertar do gosto pela leitura e das emoções, a expansão da imaginação e dos conhecimentos, o amadurecimento do senso crítico-reflexivo, o progresso na aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, o contato com a literatura, bem como saber lidar com as dificuldades da realidade, associando ficção e realidade, a compreensão da estrutura, características do conto e o conhecimento da narrativa de autoria feminina são alguns dos rendimentos que a sequência básica pode proporcionar aos alunos.

Portanto, é possível realizar uma proposta de intervenção que contribua de fato na formação de leitores reflexivos, sensibilizados pela leitura e com prazer de mergulhar no universo da literatura, além disso, a partir da leitura dos contos, os alunos são instigados a debater, questionar e expressar os pontos de vista e as emoções. Assim, a proposta didática com os contos de autoria feminina pode ser aplicada em sala de aula, além de ser uma sugestão para que outros professores trabalhem a leitura literária e o letramento literário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura concede ao leitor o desenvolvimento da linguagem, aquisição de novos saberes, a expansão do repertório de cultura e a formação de leitores posto que ela é valorosa para a sociedade, assim a abordagem com os contos em sala de aula proposta nesse trabalho buscou mostrar a importância do letramento literário.



Nesse sentido, partimos da premissa de que o letramento literário busca formar leitores reflexivos e críticos acerca das temáticas e assuntos preconizados nas obras através da relação construída entre o leitor, texto e autor durante o processo de leitura, como reverbera os teóricos Souza; Cosson (2011), Dalvi (2013), entre outros.

Desse modo, retomamos os teóricos para embasar a argumentação e evidenciamos que a temática dessa pesquisa reverbera aspectos sociais e históricos, pois a proposta de sequência básica apresentada busca contribuir na formação de leitores, despertar o gosto pela leitura, bem como apresentar a narrativa de autoria feminina na literatura.

Então, constatamos que os contos nem sempre têm espaço nas aulas de literatura, todavia eles são imprescindíveis, posto que conferem aos estudantes a construção da própria personalidade, o saber lidar com as dificuldades da realidade, assim como uma aprendizagem produtiva e ainda é crucial ressaltar a importância das obras de autoria feminina na literatura brasileira.

Para tal, a proposta de intervenção foi construída com base na sequência básica formulada em um possível desenvolvimento de aula para o 9º ano do Ensino Fundamental, articulando leitura e escrita no emprego de contos no ensino de literatura, com o intuito de auxiliar também os docentes na utilização dos contos e no estudo do letramento literário.

Portanto, percebemos a partir desse estudo que o ensino de literatura deve fazer o estudante refletir sobre questões relevantes e perceber as possibilidades existentes na realidade por meio da imersão no universo da literatura. Pois os contos podem ser instrumento imprescindível para alcançar a formação de leitores. Assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir com os docentes em formação, os docentes leitores e pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado. (org.). **Conto e reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ALVES, Aletéia Eleutério; ESPÍNDOLA, Ana Lucia; MASSUIA, Caroline Sanchez. Oralidade, fantasia e infância: há lugar para os contos de fadas na escola?. *In*: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Beta Lúcia Tagliari; (org.). **Leitura Literária na Escola**: Reflexões e Propostas na Perspectiva do Letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998.

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

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: arte literária ou pedagógica. *In*: COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. Entre a espada e a rosa. *In*: COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 3 ed. rev. ampl.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.



ELIOT, T. S. A função social da poesia. In: ELIOT, T. S. **De poesias e poetas**. Trad.: I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.

EVARISTO, Conceição. A menina e a gravata. In: EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. 11 ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2006.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. Imaginário, texto e sociedade. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. A literatura juvenil na sala de aula. In: GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza: v. 1, n. 38, p. 106-114, 2019.

LAJOLO, Marisa. No qual se aponta a antiga, sólida e muito suspeita aliança entre quatro letras "l": linguagem, língua, literatura & letras. In: LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Unesp, 2018. p. 39-46.

LISPECTOR, Clarice. Uma esperança. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

SILVA, Márcia Cabral da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. 7ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 2007.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula**. Unesp, 2011, p. 101-107.

WOOLF, Virgínia. **Mulheres e ficção**. Trad. Leonardo Fróes. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 13, nº 2, p. 105-116, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/index.php/ipotesi/article/view/19188>. Acesso em: 29 out. 2022.

# 3

Mônica Santos da Costa Reis

Suenia Roberta Vasconcelos da Silva

José Temístocles Ferreira Júnior

Viviane Rufino da Silva

## Os mecanismos da coesão textual no texto escrito sob a luz da enunciação Benvenistiana

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi idealizado na perspectiva de investigar como se dá o processo de apropriação da escrita de alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola da rede Estadual de Ensino, situada na cidade de Surubim/PE. A partir de análise dos textos escolares dissertativo-argumentativos, observamos o processo de apropriação de operadores coesivos por parte dos locutores-escrevintes e as funções desempenhadas por esses mecanismos para enunciação de posicionamentos enunciativos assumidos no discurso. Esses modos de enunciação revelam a relação dos locutores-escrevintes na língua em funcionamento, evidenciando sua subjetividade no processo de apropriação de sentidos para enunciar.

Para Benveniste, a escrita, do ponto de vista da enunciação, é vista como uma forma complexa de discurso, uma vez que pressupõe uma configuração discursiva diferenciada a partir de um quadro formal da enunciação em que o locutor-escrevente, por meio da escrita, dá voz a um parceiro discursivo que está ausente. Logo, quadro discursivo em que a escrita se realiza traz um conjunto de mecanismos em que a enunciação toma forma e sentido na prática social e implica um diálogo entre um locutor e um interlocutor. Enquanto realização individual, o locutor pode se apropriar da língua escrita para enunciar e referir, significar pelo seu discurso para o seu interlocutor.

Sob uma perspectiva semiológica, a escrita expõe a capacidade de autossemiotização da língua, uma vez que comporta um sistema significante voltado à representação da própria língua. Dessa forma, o sistema semiótico da escrita explicita a propriedade inerente ao sistema semiótico da língua de poder interpretar todos os outros sistemas, inclusive um sistema voltado para a própria língua. É nesse sentido que a língua escrita permite ao falante a objetivação da sua

linguagem interior, na construção de sentidos. O sistema da língua permite aos falantes essa dupla referenciação de enunciados, em que é possível, por meios da organização de signos linguísticos secundários à fala, uma representatividade por meio da escrita.

Dessa forma, o estudante (locutor escrevente) quando se apropria da língua para registrar seu discurso diante do tema discutido, ele implanta o outro diante de si. Visto que, sempre que tomamos o discurso, seja oralizado ou escrito, ele propõe um alocutário. Com base em Benveniste (2005 – 2006), é possível afirmar que, para que o aluno-escrevente se aproprie dos recursos de coesão textual da escrita, é necessário mobilizar mecanismos semióticos e semânticos da língua-discurso, e a referência é tomada como uma parte integrante da enunciação.

## REFERENCIAL TEÓRICO

No momento da fundação da Linguística como uma ciência que se propunha a estudar a língua, a base epistemológica que serviu a essa tarefa foi o Estruturalismo. Dessa forma, propondo-se a estudar a língua como um sistema de signos que internamente estabelecem relações opositivas, questões ligadas à enunciação (como a referência, a subjetividade, a alteridade etc.) não foram abordadas no quadro dos estudos estruturalistas. Costa (2012) postula que o Estruturalismo foi uma corrente que entendia as inter-relações como o agente construtor de sentido, vendo a língua como um sistema. O pesquisador explica que Saussure, o precursor do estruturalismo, enfatizou a ideia de que a língua é um sistema, ou seja, um conjunto de unidades, e seu funcionamento dá-se a partir dos seus elementos constituintes que se organizam seguindo leis internas e que toda análise estruturalista é relacional e, por isso, para entender o funcionamento de um sintagma, é necessário considerar as coordenações dos termos, ou seja, o sentido de



cada elemento está relacionado com outros elementos de um mesmo conjunto. Para o Estruturalismo, interessava a análise estrutural de um sistema, as diferenças entre os termos, e Costa (2012) apresenta esse objetivo de forma clara, afirmando que, de acordo com Saussure, a língua é uma estrutura e não uma substância e, por isso, deve ser estudada em si mesma, desconsiderando quaisquer aspectos enunciativos.

Segundo Flores (2013), E. Benveniste foi um pesquisador que buscou alargar não só as postulações dispostas no Curso de Linguística Geral (SAUSSURE, 1916), como também perscrutou uma infinidade de temas que dialogavam com diversas áreas, dentre as quais, podemos citar: psicanálise, antropologia, filosofia e sociologia, levando às teorias propostas por ele mais diálogos e interseções com teorias que perpassam a área da Linguística. Por meio das obras “Problemas de Linguística Geral I (1966)” e “Problemas de Linguística Geral II (1974)”, Benveniste apresenta conhecimentos que circulam nos mais diferentes níveis da análise linguística, como fonologia, morfologia, sintaxe, morfologia, pragmática e semântica. Por isso, a teoria benvenistiana é considerada complexa, pois ela permeia relações e ligações que exigem muitos conhecimentos epistemológicos para que, dessa forma, professores/pesquisadores construam a própria rede conceituais.

Diante disso, com o intuito de contribuir com estudos voltados para o campo de textos escritos, levando em consideração a prática enunciativa e elementos da coesão, que permite uma conexão lógico-semântica entre as partes textuais, convém analisar: por que é importante ter conhecimento dos mecanismos linguísticos da coesão em produções escritas? O trabalho apresenta como respaldo os estudos de Benveniste (2005 – 2006) a respeito dos aspectos enunciativos da linguagem na construção de sentidos, bem como a leitura empreendida por Flores (2013 e 2018) sobre enunciação e enunciação escrita. Além disso, destacaremos algumas discussões presentes em Teixeira (2004) e em Antunes (2005), que discutem os mecanismos de coesão textual.



A produção de texto na educação básica a cada dia tem sido uma constante prática de aperfeiçoamento, levando em consideração todo o trabalho do professor de Língua Portuguesa, como a discussão acerca de uma temática, a escrita do texto e a reescrita, visando atender às exigências do tipo textual trabalhado em sala de aula etc. Nesta etapa da educação, os estudos tornam-se mais focados na produção de textos dissertativo-argumentativos, uma vez que o propósito, principalmente de alunos do terceiro ano do Ensino Médio, está voltado para a prova do Enem. É nesta perspectiva que se torna fundamental o conhecimento sobre elementos coesivos que compõem a estrutura textual, permitindo a articulação das ideias na composição de textos, visto que segundo Antunes (2005)

Escrever é uma atividade tematicamente orientada. Ou seja, em um texto, há uma ideia central, um tópico, um tema global que se pretende desenvolver. Um ponto de chegada, para o qual cada segmento vai-se encaminhando, vai-se orientando. Assim, como acontece numa caminhada. Não importa se estamos dissertando, contando uma história, fazendo um relatório, uma carta, ou a descrição de um aparelho. Não importa. Há sempre um ponto em vista. E perdê-lo significa romper com a unidade temática e comprometer a relevância comunicativa da interação (ANTUNES, 2005, pág. 32).

Toda forma de dizer constitui um ato enunciativo para se obter um determinado fim, uma competência comunicativa para cumprir um objetivo. Logo, para escrever tipos particulares de textos, torne-se fundamental que o escrevente se aproprie da organização linguística e discursiva do texto, do papel desempenhado por cada uma das partes que o compõe e do objetivo do texto dissertativo-argumentativo no processo seletivo do Enem. Com isso, torna-se imprescindível ter conhecimento das cinco competências exigidas pelo exame nacional do ensino médio, como critérios de avaliação, uma vez que, essas atribuições referem-se a determinados aspectos do texto, como variedade linguística: demonstrar o domínio da norma culta

da Língua Portuguesa; a compreensão do tema e o tipo textual: aplicar conceitos de outras áreas de conhecimento para desenvolver o tema de acordo com a estrutura do texto dissertativo argumentativo; a organização do repertório: preparo do projeto de texto e qualidade do repertório em defesa de um ponto de vista; conhecimento dos mecanismos linguísticos: construção do texto desenvolvendo sua macroestrutura e microestrutura, assim como, o uso de conectivos; e a proposta de intervenção: elaborar proposta de solução para o problema apresentado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Com base nesses critérios, o aluno precisa ter clareza da referência que deve construir em cada uma dessas partes. Por exemplo, na introdução, o objetivo é situar o tema com uma problematização e a proposição de um ponto de vista, ou seja, sua tese. Na sequência, devem ser expostos os argumentos em defesa do ponto de vista anunciado na introdução e isso deve ser feito com encadeamento e articulação entre as partes, para que o leitor entenda sua linha de pensamento. Após isso, deve ser apresentada uma proposta de intervenção, que contemple a perspectiva dos direitos humanos. Dessa forma, o sujeito faz uso de componentes linguísticos se apropriando da língua, uma vez que a enunciação é um ato de conversão da língua como discurso.

Convém apresentar que a língua exerce um papel fundamental quando o homem se apropria dela para enunciar. É a língua em uso que promove a linguagem e por ela é possível enunciar. Esse processo de apropriação ocorre quando o locutor – sujeito “se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.” Benveniste (2006, p. 84). É na apropriação desses mecanismos linguísticos que os educandos produzem uma perspectiva textual ao qual cada tipologia textual submete.

Assim, ainda explica Benveniste (2006)



O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (BENVENISTE, 2006, p. 84).

Os processos de coesão são responsáveis pela estrutura e sequência do texto oferecendo a ele relação de sentidos, pois “dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos.”, conforme Marcuschi (2008, p. 99). Os elementos coesivos permitem a conexão lógico-semântica na construção dos textos, e isso possibilita uma maior clareza para o leitor. Essa harmonia é feita a partir das conjunções, advérbios, preposições, entre outros, responsáveis pelo segmento da estrutura textual ao qual o educando precisa pôr em prática, para o desenvolvimento de habilidades da escrita.

Na visão benvenistiana, a referência decorre do ato de colocação da língua em funcionamento. Logo, para construir referência junto a um parceiro discursivo, o locutor precisa se apropriar de recursos semióticos do sistema da língua e atualizá-los com vistas à semantização. Nesse sentido, duas grandes tarefas se impõem para o locutor-escritor: conhecer e mobilizar os recursos semióticos necessários à construção de referência no texto escrito e, com base em uma temática específica, convertê-los em discurso. É neste caminho que apreendemos a importância da enunciação nos contextos de fala e escrita que a linguagem desempenha conforme os pensamentos de Benveniste (2006). Toda enunciação é regida por um sistema semiológico, ou seja, a capacidade que a língua desempenha de significar outros sistemas semiológicos. Logo, a enunciação é um ato de conversão da língua que se configura como uma instância de discurso, promovendo no locutor um centro de referência interno, organizado em cada situação



comunicativa, no qual o sujeito faz uso “pelo conjunto das circunstâncias que inclui as coordenadas de tempo, espaço e pessoa para significar por meio de textos escritos e orais”. (FLORES, 2018, p. 403). Partindo para uma abordagem na realização da enunciação, esta utiliza por um ato individual dos mecanismos de sua língua para constituir uma relação constante na sua representação, como explica Benveniste (2006):

[...] na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação [...] (BENVENISTE, 2006, p. 84).

O processo de escrever textos culmina na apropriação de determinado gênero textual, pelo qual o aluno precisa organizar suas ideias por meio de um repertório de argumentos aceitáveis no processo de interação do seu texto. O ato de escrever como registro da língua é o resultado de um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelos indivíduos como um produto de domínio individual e de domínio social, que permitirá ao sujeito enunciar por meio da escrita. No entanto, é preciso “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos do texto ligados, articulados, encadeados”, conforme Antunes (2005, p. 47). Essas funções que a coesão apresenta está voltada para promover a continuidade do texto, levando em consideração as relações textuais que são distribuídas por procedimentos e recursos.

Para a organização do referente em um texto, o escrevente precisa delimitá-lo por meio de mecanismos relativos ao texto (anáfora e catáfora), e relativos à situação de comunicação (dêixis). Esses mecanismos referenciais utilizados na linguagem é a expressão da capacidade humana de categorizar seres e objetos por meio de formas linguísticas (palavras, sintagmas, frases) para evocar entidades (objetos, pessoas, acontecimentos) que pertencem a universos reais

ou fictícios, exteriores e interiores (TEIXEIRA, 2004). Essas relações de continuidade em textos promovendo o sentido pelas relações semânticas foram abordadas nas análises de estudo.

## MECANISMOS REFERENCIAIS DA COESÃO

É certo que ambos os recursos conectivos responsáveis pela progressão referencial são utilizados de acordo com a necessidade exigida, ou seja, para um texto está organizado e inteligível não precisa que todos os recursos apresentados, a demanda garantirá o seu uso específico, seguindo o gênero característico. Marcuschi (2008, p. 84) enfatiza a relação entre o discurso e o texto que se configura o gênero, pois “é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso, como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável.” O texto pode ser realizado de forma oral e escrito, ele se apoia em dois ângulos: no contexto situacional a partir da seleção do gênero pertinente à situação, assim como adere às relações semânticas presentes no interior do próprio texto. Na perspectiva enunciativa, esse contexto situacional por ser entendido como a situação enunciativa em que se dá o ato de enunciação.

Essas duas formas de organização promovem a coesão textual, características que nos levam a interpretar determinado texto, pois ele tem o propósito de comunicar e isso se torna possível a partir do arranjo esquematizado para que os sujeitos envolvidos possam dialogar e construir relações durante a comunicação.

Um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos com outros já postos em etapas anteriores, como se o texto fosse processado numa soma progressiva de partes. O processamento textual se dá numa oscilação



entre vários movimentos, um para frente (projetivo) e outro para trás (retrospectivo), representáveis parcialmente pela catáfora e anáfora (KOCH, 2002, p. 85 *apud* TEIXEIRA, 2004, p. 3).

Como enfatiza a autora, os mecanismos referenciais contribuem para a continuidade tópica e referencial do texto. “O fenômeno da anáfora dá-se por intermédio de formas gramaticais que exercem a “função pronomine” ou por intermédio de grupos nominais (TEIXEIRA, 2004, p. 4).

A anáfora hoje é tida como objeto de estudo que amplia a sua capacidade de análise na disposição de elementos textuais. Voltada para um fenômeno de natureza de inferência, uma vez que se observa a sua não-vinculação com o processo de retomada, nem com a noção de correferencialidade, ou seja, a anáfora não é constituída apenas a uma única classe de palavras: os pronomes, pelo contrário, ela é um fenômeno de semântica textual utilizada para recuperar e ativar elementos citados através de âncoras as quais ativam a retomada do referente no texto.

A seguir alguns exemplos:

1. **Marília** decidiu vender a sua chácara, onde morava. **Ela** pretende residir na cidade com a sua família.
2. **As frutas** não eram de boa qualidade. **A manga** estava verde, **as uvas**, podres.
3. Celebravam o dia da secretária e me convidaram para **a celebração**.

Segundo Koch (2004), os referentes podem ser concebidos por meio de duas formas: ativação não-ancorada, quando um novo objeto de discurso é introduzido no texto e passa a atuar na memória do sujeito interlocutor; ativação ancorada, quando um novo objeto de discurso atua com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo. É nesse sentido que a referenciação é vista como uma estratégia de ativação de objetos de discurso, os quais se situam as relações anafóricas.



em seguida. É uma forma de preparar uma informação que será discutida posteriormente no texto.

Por exemplo: Quando eu **o** encontrei, **Carlos** pareceu surpreso por me ver; **Isto** me espanta: **que ele tenha recuado**.

Logo, a partir dos aspectos que são intrínsecos à catáfora, entender como se dá esse processo e como ele está atrelado ao propósito argumentativo do discurso. No que tange à enunciação, a visão de referência que Benveniste fazia é a que concerne e interpreta os “signos plenos”, os quais exercem, de forma simbólica, sua função de representação.

## ANÁLISE DOS DADOS

O texto escrito analisado apresenta marcas de reiteração por substituição gramatical. Com isso, ressaltamos na análise do texto o fator da coesão textual na escrita.

Analisaremos a seguir o texto **escrito** pelo aluno A, do 3º ano B, do Ensino Médio, sobre o tema “*Maus tratos com os animais*”:

### Texto 1 – Transcrição do texto escrito pelo aluno A

#### **Maus tratos com os animais**

*Diariamente, são divulgadas agressões e até mortes de animais os donos e seus parentes os maltratam e abandonam, como se fossem objetos de utilidade momentâneo. No campo científico, bichos viram em condições injustificáveis e participam de experimentos que os machucam.*

*Para conscientizar a população e prevenir maus tratos aos animais, a sociedade Americana para a prevenção da crueldade contra Animais (American Society for the Prevention of Cruelty to Animals, em inglês), criou em 2006 a campanha Abril Laranja. Em virtude dos fatos mencionados a agressão contra os animais é inadmissível porque eles não podem se defender dos agressores, os agressores que fazem esse tipo de maldade deveriam ser preso e julgado pelo crime, e ainda não ter direito a fiança, só assim acabaria com as agressões contra os animais.*

Fonte: Dados da pesquisa (2022).



Na introdução, o autor do texto indica a existência de maus tratos aos animais praticados pelos seus tutores e parentes, e, na sequência da narrativa, o locutor escrevente, através do trecho **“como se fosse”** faz uma comparação entre os animais e os objetos de utilidade pelo fato de os tutores dos animais os abandonarem como fazem com os objetos. Ao comparar os animais aos objetos de utilidade, o autor busca estabelecer uma relação entre objetivos discursivos para demonstrar sua visão a respeito de alguns procedimentos frequentemente adotados em relação aos animais. Em outros termos, faz-se uma oposição entre seres animados e seres inanimados para ilustrar o grau de inadmissibilidade da prática de abandono de animais. Trata-se de um recurso discursivo por meio do qual a argumentação é construída.

O autor apresenta duas expressões que introduzem o objeto de discurso, a primeira: **“Diariamente”**, expressão que indica ao alocutário o tempo em que a ação ocorre, retomada na sequência pela expressão **“são divulgadas agressões e até mortes de animais”**; e a segunda: **“No campo científico”**, retomada na sequência pela expressão **“bichos viram em condições injustificáveis e participam de experimentos que os machucam”**. O autor também informa que os cientistas realizam experimentos com os animais e essas práticas machucam os animais. O autor promove a referência no texto através de uma ligação sintático-semântico entre os elementos narrados pelo autor.

No desenvolvimento do texto, o autor estabelece a sequência do texto e o referente se evidencia pela expressão **“prevenir maus tratos aos animais”**, que reitera o objeto de discurso abordado no texto e faz a conexão entre as unidades do texto. Na conclusão do texto, o autor retoma o referente através da expressão **“porque eles”**. A expressão **“os agressores que fazem esse tipo de maldade deveriam ser preso”** retoma o referente pela relativização do pronome **‘que’** e pelo pronome **‘os’** no texto.

Percebe-se que o aluno realiza a reiteração por substituição gramatical para promover a coesão por meio da referência no texto. Segundo Antunes (2009, p. 78), a coesão se estabelece através de uma interligação semântica entre as unidades presentes na superfície do texto. Com isso, a coesão textual além de fazer parte do domínio semiótico da língua, também faz parte do domínio semântico para construir a referência do texto.

Segundo Benveniste (2005 e 2006), a escrita mostra a singularidade do locutor e este ao estabelecer a enunciação promove a sua intersubjetividade no processo de construção do discurso escrito.

## ANÁLISE DO TEXTO 2

O segundo texto analisado em seguida, escrito pelo aluno B, do 3º ano B do Ensino Médio, sobre o tema “*A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil*”, apresenta marcas da coesão referencial por relações que agenciam a organização textual na enunciação escrita, assim como, concluímos que o autor revela sua subjetividade na linguagem por meio de sua experiência no sistema semiológico.

### A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil

**Luca**, personagem das histórias em quadrinho da turma da Mônica, é um **garoto** paraplégico, e devido a isso, **ele** necessita de uma **cadeira de rodas** para se locomover, mas o uso do **objeto** nunca o impediu de ser uma **criança** feliz e socialmente ativa. Fora da ficção, observa-se que infelizmente muitas crianças, jovens e adultos não conseguem viver assim como **Luca**. **Diante dessa realidade**, mostra-se necessário refletir sobre a **inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil**.

No primeiro parágrafo, onde é apresentada as principais questões a serem abordadas no texto sobre o tema da “Inclusão social do deficiente físico”, o aluno apresenta o referente (aquilo sobre o que falamos), de forma contextualizada, fazendo uso de recursos coesivos referenciais. Para discutir a problemática da inclusão do deficiente físico, o autor traz como exemplo o personagem Luca e no decorrer da introdução é usado a anáfora pelo pronome “ele” para retomar o referente “Luca”, assim como, outras expressões que, no texto, se reporta ao referente. Na última oração, o aluno utiliza o termo “diante dessa realidade” fazendo inferências que contribuem para a semântica textual.



### A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil

De início, é notório destacar que são inúmeros os obstáculos existentes para deficientes, sendo a falta de emprego e inclusão, duas das grandes barreiras no nosso país. Isso se deve ao fato de que grande parte da população é ignorante em relação a Pcd (pessoas com deficiência). Muitas pessoas se ressentem de contratá-los, pois acham que são incapacitados de realizar suas funções. Prova disso recai em análises que comprovaram que a taxa de desemprego chega a ser 80% maior entre pessoas com deficiência.

Esta discussão é exposta com base em dois eixos, primeiro, a problemática da inclusão social do deficiente físico, e, segundo, as discussões, percepções, causas e consequências dessa prática no Brasil. Neste segundo parágrafo, há uma nova retomada do referente: a inclusão do deficiente físico, por meio da pronominalização (duas – numerais cardinais e suas – pronomes possessivos). O aluno utiliza termos com o propósito de contextualizar a temática textual.

A anáfora pode introduzir elemento novo recuperado através de uma *âncora* que ativa significados, desencadeando inferências potenciais ou relações possíveis nem sempre lexicalizadas, mas situadas no texto, Teixeira (2004, p. 5).

### Texto 2 – Transcrição do texto escrito pelo aluno B.

### A inclusão social do deficiente físico em questão no Brasil

Fica evidente portanto que medidas precisam ser tomadas a fim de **resolver a problemática em questão**. Para isso, o melhor caminho para termos uma **sociedade incluída**, será com o governo dando início a um novo método de ensino em todas as escolas, colocando em prática a **Educação Inclusiva**, apoiando todos com dificuldades, **dando-lhes uma educação de qualidade** num ambiente comunitário e diverso. Outrossim, cabe ao corpo social buscar aprofundamento em questões além da sua realidade, **buscando entender como é de fato a vida de um deficiente físico**, e quebrar as barreiras do preconceito, fazendo-se enxergar que **as pessoas são muito além das coisas que às limitam**.

Com o propósito de apresentar uma proposta de intervenção para a tese discutida, o autor faz uso de sua subjetividade por meio do seu aparelho formal de enunciação, para convencer o seu interlocutor por meio de seus argumentos.

Para isso ele faz uso de seleções lexicais que significam no texto, como por exemplo, a anáfora resumitiva, que não retoma um grupo nominal ou um segmento anterior particular, mas condensa e resume o conteúdo de uma frase, de um parágrafo ou de todo um fragmento do texto anterior, isso está presente pelo uso de palavras-chaves na conclusão do texto “colocando em prática a Educação Inclusiva; as pessoas são muito além das coisas que às limitam.”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Nesse fragmento analisado, observa-se que o autor utiliza de recurso da coesão referencial resumitiva, como forma de organizar a extensão discursiva maior que foi envolvida no decorrer dos próximos



segmentos do parágrafo. Isso fica evidente já no primeiro período do fragmento, ao mencionar a sentença “medidas precisam ser tomadas”, indicando ao leitor o esquema de referência dentro do qual os próximos segmentos do texto serão desenvolvidos, induzindo o interlocutor a ir em busca dos argumentos seguintes apresentados pelo aluno-escrevente, os quais vão promovendo um elo de ligações nas demais sentenças destacadas, contribuindo para resumir a proposta de intervenção concluída pelo discente.

A enunciação está presente no texto escrito, uma vez que é uma das formas do discente apresentar as suas ideias de forma intersubjetiva, expressando-se por um ato individual de utilização da língua para construir a referência acerca da temática discutida, ou seja, o autor do texto (locutor), escreve para um leitor (interlocutor) construindo referência (discussão da temática sobre deficiente físico). Como explica Benveniste (2006, p.84) “enquanto relação individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de apropriação. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.” Os índices específicos utilizados na redação pelo discente são os índices de pessoa (eu-tu), os procedimentos acessórios estão relacionados a singularidade que a língua evoca, ou seja, faz uso durante a enunciação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é um processo de seleção de enunciados, que requer toda uma atividade contextualizada, uma vez que não escrevemos da mesma forma, seguindo os mesmos padrões em contextos distintos. Há uma escolha lexical, levando em consideração o momento, os envolvidos e o evento cultural realizado para a seleção de certos termos





de mundo por meio de um exercício de reflexão e discussão, colocando de forma simples e compreensível a quaisquer ímpetus que corroborem para investigação enunciativa. No que diz respeito aos recursos teóricos e metodológicos da enunciação foi enriquecedor ver como a referência auxilia na mobilização de conhecimentos que vão além da superfície do texto (o cotexto), apontando para além dos recursos estritamente linguísticos e estruturais, isto é, para o contexto, este que remete para o nosso conhecimento de mundo. Por fim, os estudos discutidos aqui são de relevância para o desenvolvimento de textos escritos e orais, colaborando, dessa forma, para futuras pesquisas sobre as propriedades da coesão textual na construção de textos, recursos utilizados recorrentemente pelos falantes para enunciar os posicionamentos assumidos nas relações discursivas com o outro.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 5 ed. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. 2ª ed. Trad. Eduardo Guimarães *et al.* Campinas, SP: Pontes, 2006.

COSTA, Marco Antônio. Estruturalismo. *In: MARTELLOTTA, Mário Eduardo (org.)*. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2012. p. 113-126.

FLORES, V. N. **A enunciação escrita em Benveniste: notas para uma precisão conceitual**. Instituto de Letras - Porto alegre – RS, p. 395-417. 2018.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria Enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola: 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. *In: FOLTRAN, M. J; NEGRI, L;*



OLIVEIRA, R. P. (org.). **Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p. 244-262.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social?  
*In*: NEGRI, Lúgia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de. (org.). **Sentido e Significação em torno da obra de Rodolfo Ilari**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2004.p. 263-284.

TEIXEIRA, Marlene. **Coesão Referencial**. UNISINOS – Centro de Ciências da Comunicação – Curso de Letras. Estudos do Discurso II, 2004.

# 4

Joyce da Silva Cruz de Mendonça

Francyllayans Karla da Silva Fernandes

## A literatura surda como resistência:

uma estratégia inclusiva  
para a educação básica

## INÍCIO DA TRAVESSIA

A Constituição Federal (1988), em seu artigo 205, aponta a Educação como um direito de todos. Nessa perspectiva, surge a *Política Nacional de Educação* que objetiva estabelecer que os sistemas educacionais considerem as diferenças, os. Nesse direcionamento, ao que tange à *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* essa ratifica que as ações educacionais buscam superar a exclusão no ambiente social e escolar (LODI, 2013).

Nessa direção, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* foi criada no intuito de promover a valorização de processos inclusivos, ou seja, um atendimento educacional efetivo que independente das singularidades dos sujeitos, sejam elas sociais, culturais, identitárias ou linguísticas, serão respeitados. Com a realização desses processos, pode-se minimizar de forma significativa a exclusão no sistema educacional.

Teer sobre essas discussões de vertente inclusiva, não é fácil, dado que vivemos em uma sociedade que concebe o pré-conceito, por vezes, de forma natural, por isso ainda é um desafio trazer essa temática como pauta (MARTINS, 2016). Partindo desses diálogos, ao que concerne ao sujeito surdo na esfera da educação, esse sofre desde os primórdios para ter seus direitos garantidos (DORZIAT, 2012).

Ao que tange à Língua Brasileira de Sinais, essa é reconhecida a partir da Lei Nº: 10.436/02 e pelo Decreto Nº: 5.626/05 como meio legal de comunicação e expressão, e quando é não só inserida, mas efetivamente utilizada em espaços educacionais, propicia um desempenho mais significativo dos alunos surdos (LODI; LACERDA, 2014).

No tocante à educação, partindo para as aulas de Língua Portuguesa, acredita-se que a *literatura surda* pode ser usada como recurso pedagógico-inclusivo na sala de aula, visto que ela explora



questões estreitamente relacionadas à identidade, cultura e subjetividade, assim promovendo o desenvolvimento esperado no processo de aprendizagem da língua portuguesa.

Considera-se que seu uso poderá ser ferramenta potencializadora nesse processo e transformadora nas práticas sociais entre surdos e ouvintes, pois possibilitará aos sujeitos inseridos nesse espaço, novos saberes, visões e significados, além de auxiliá-los na construção do pensamento.

Faz-se necessário ressaltar que é através da literatura surda que o surdo apresenta sua cultura, seus artefatos. Sendo assim, o trabalho com essas produções é de extrema relevância para a construção de um espaço mais crítico, empático e humano.

Dessa maneira, na tentativa de corroborar com essa perspectiva inclusiva, propomos um trabalho com a literatura surda a partir de uma sequência didática à luz de Cosson (2018). Nesse sentido, no tocante ao objetivo geral, visa-se propor uma intervenção pedagógica utilizando *A Fábula da Arca de Noé* (2014), do autor Cláudio Henrique Nunes Mourão, em uma turma de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental II.

Ressalta-se que o porquê social dessa temática, justifica-se por sua relevância no âmbito educacional, visto que ainda há resistências quanto ao trabalho com a literatura surda na perspectiva inclusiva, bem como pesquisas que apontem possibilidades reais de utilização da literatura surda no Ensino Fundamental II. Para isso, toma-se como metodologia, a de cunho qualitativa, de caráter bibliográfica, exploratória e propositiva.

Partindo para subdivisão da presente pesquisa, além dessa seção introdutória, o trabalho está dividido em seis unidades retóricas, as quais obedecem à seguinte ordem: inicialmente, apresentamos uma discussão acerca do surdo na rede regular de ensino. Na terceira seção, vamos navegar pelos artefatos culturais do povo surdo; logo depois iremos refletir



sobre a literatura surda; em seguida caminhamos pela metodologia do trabalho; e mais à frente iremos fazer algumas ponderações sobre sequência didática. Após contemplar essas discussões, apresentamos nossa proposta de intervenção; e por fim as considerações finais.

## O SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO: UMA TRAVESSIA HISTÓRICA

A história da educação dos surdos é marcada por muita luta, visto que por muito tempo, pela ótica social, eles foram tidos como sujeitos sem potencialidades, ou seja, incapazes. A partir desse olhar nada humanizado, a trajetória do povo surdo fica marcada pela *exclusão* no que diz respeito ao convívio em sociedade, dessa maneira implicando, impondo barreiras ao que tange a comunicação (STROBEL, 2009).

Para o sujeito ser inserido socialmente e reconhecido enquanto surdo foi necessário – e ainda é – promover uma travessia a partir de diálogos. Assim, foi realizado um Congresso, em 1880, em Milão na Itália, nele um grupo majoritariamente composto por ouvintes decidiu, a partir de uma compreensão que a língua falada era superior a visual-espacial, que a educação dos surdos seria realizada através do oralismo (MOURA, 2000).

Nesse ínterim, Skliar (2010, p. 16-17) aponta que: “[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial”. Assim, mediante a negativa acerca da utilização das línguas de sinais, o povo surdo foi submetido a um processo integrativo, no qual eles precisavam se adaptar e utilizar a língua oral, minimizando a sua singularidade linguística.



A educação dos surdos passou por três filosofias, tivemos o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo; a última é a filosofia educacional mais defendida pela comunidade surda no contexto atual. Ao que diz respeito as concepções dessa tríade, iniciaremos abordando o *oralismo*, ele tem como objetivo produzir a fala, segundo os seus idealizadores, a comunicação por via oral-auditiva é essencial para o desenvolvimento do sujeito na sociedade, a partir dessa concepção, eles tentavam integrar a criança surda na comunidade ouvinte.

Após o Congresso de Milão, esse método começou a ser utilizado nas escolas, e a Língua de Sinais era proibida, dessa forma, os professores que ministravam suas aulas com essa língua, foram demitidos, e começaram a contratar professores que utilizava o método oralista. Skliar, (1998, p. 1) pontua que:

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Sob essa ótica, foi perceptível o fracasso desse método. Criaram uma filosofia, denominada *comunicação total*, essa surge com aceitação de todos os meios de comunicação, podendo fazer uso dos sinais, mímicas, gestos caseiros, leitura labial entre outros recursos. Pode-se perceber que a comunicação total não se opõe ao oralismo, o oral surge como um complemento dentro dessa filosofia, como ratifica Marchesi (1995, p. 59) quando diz que “[...] a comunicação total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar”. Nessa vertente, esse método também foi um fracasso, visto que defendia o bimodalismo, ou seja, a fala e os sinais, dificultando a efetivação da educação do povo surdo.

Após dois métodos que não atingiram sucesso, surgiu uma nova filosofia, atualmente ela tem sido utilizada em algumas instituições, e possui mais aceitabilidade pelo seu público-alvo, os surdos, denomina-se *bilinguismo*. Essa nova filosofia visa trabalhar com o ensino de duas línguas, no caso do Brasil, ela consiste no trabalho da língua materna, a Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, preferencialmente em sua modalidade escrita.

Sob essas nuances, em 24 de abril de 2002, surge a Lei nº 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Logo após, foi promulgado o Decreto de nº 5.626/2005 que instituiu o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais e oficializou a disciplina de Libras em cursos de licenciaturas, como também de fonoaudiologia.

A proposta legal para garantia do acesso a comunicação através da utilização da Libras, representa um marco importante para a comunidade surda. Ainda sob essa direção, o povo surdo obteve outra conquista através de suas lutas no ano de 2010 a partir da Lei nº 12.319, nela a profissão de intérprete de Libras foi regulamentada, dessa forma propiciando ao sujeito surdo não só sua inclusão no espaço educacional, mas também no social. Vale salientar que o profissional intérprete é um apoio ao que concerne à comunicação, visto que realiza uma mediação/interação entre duas línguas, no caso do Brasil, entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), também reforça essa inclusão e destaca que essa deve acontecer preferencialmente em salas regulares. Retomando, ainda, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º no inciso IV o qual sinaliza como um dos seus objetivos “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, isto é, se despir dos preconceitos e possibilitar o pleno desenvolvimento do indivíduo. Em seguida, ao que concerne o art. 205 aponta que a educação é um direito de todos, sem distinção (BRASIL, 1988).



A partir dessas legislações, compreende-se que o âmbito escolar precisa ser (re)conhecido como um ambiente democrático e inclusivo. Partindo desse pressuposto e focando na pessoa surda, a este deve estar garantido seus direitos. Destaca-se que ao surdo não é suficiente somente assegurar a sua inserção no âmbito escolar e reconhecer a Libras como meio legal de comunicação, mas é criar um ambiente que faça uso dessa língua, que acolha esses sujeitos, potencializando o seu processo de aprendizagem.

Para isso, a educação dos surdos deve ser fornecida através do seu meio legal de comunicação, a Língua de Sinais como foi enfatizado acima, pois é “[...] por intermédio dela, que os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados” (SKLIAR, 2006, p. 72). Nesse sentido, as escolas precisam incentivar e criar espaços para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, objetivando a efetivação de um modelo educacional inclusivo, no qual os sujeitos podem dialogar uns com os outros, utilizando as línguas envolvidas no processo educacional.

O ensino regular deve dispor de recursos pedagógicos, construir e utilizar de um material didático apropriado para aprendizagem desse público, prezar pela utilização do visual de forma expressiva com esses sujeitos, se possível optar por metodologias lúdicas e assegurar o direito ao intérprete para fazer a mediação (ALVES, 2020).

Sob essa ótica, é necessário enfatizar que os docentes necessitam de uma formação adequada ao que concerne à parte pedagógica. Ressalta-se que se esses profissionais puderem ter acesso à aprendizagem da língua, essa educação se tornará ainda mais significativa, visto que proporcionará um ambiente mais inclusivo e desconstruirá barreiras comunicacionais. Assim sendo, poderão compreender não só a modalidade desse falante, mas criar um espaço no chão da sua sala de aula para diálogos acerca da trajetória do povo surdo, seus artefatos e afins.

A partir dessas considerações, na próxima seção iremos abordar uma discussão acerca da lacuna formativa do professor de Língua Portuguesa para atuar de forma significativa em uma escola inclusiva.

## NAVEGANDO PELOS ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO SURDO

Atualmente o povo surdo é compreendido por suas particularidades, ou seja, suas características e próprias identidade. Em seu livro *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda*, a autora surda Karin Strobel (2008) listou oito tipos de artefatos culturais do povo surdo, sendo eles: a experiência visual; linguístico; familiar; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política e materiais. Ainda de acordo com a autora, o artefato não se restringe apenas as produções culturais, pois a partir das ideologias e crenças que o povo surdo carrega consigo pode estabelecer a ótica singular de observar, compreender e interpretar o mundo.

Nesse sentido, ao que concerne à cultura surda, Strobel (2008, p. 22) define da seguinte maneira:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Sob essa compreensão, o artefato cultural da *experiência visual*, é definido por Strobel (2008) como a característica que o sujeito surdo tem de observar e interpretar o mundo a sua volta, atribuindo ao mundo sentidos. Em seguida, refere-se ao *linguístico*, ou seja, a Língua de Sinais, que é o meio de comunicação, vale salientar que este artefato também é constituído de sinais caseiros e emergentes.



Strobel (2008) traz também o *familiar*, este concerne à dificuldade que o surdo enfrenta quando nasce em uma família de ouvintes, visto que por vezes, a referida é incentivada por médicos a promover a oralização desse indivíduo, afastando-o assim de sua comunidade linguística e delongando o seu processo de aquisição da língua de sinais.

A autora supracitada pontua outro artefato, o da *literatura surda*, esse terá destaque em nossa produção. A literatura surda é construída pelo sujeito surdo e para ele, cada produção possui elementos próprios da cultura desse povo, e estas criações podem estar contidas em materiais ou nas próprias redes sociais, que são hoje um dos maiores veículos de propagação das literaturas surdas.

Ainda de acordo com Strobel (2008) há a existência do artefato *vida social e esportiva*, esse está relacionado aos lazeres, festas, casamentos e atividades que são realizadas nas associações de surdos, eventos esportivos e outros. Com relação à arte, é a partir do processo criativo e subjetivo desse sujeito que ele encontrará uma forma de expressar seus sentimentos e emoções, o artefato é denominado de *artes visuais*.

A *política* também é um artefato muito importante e expressivo na cultura surda, visto que é a partir dele que o povo surdo realiza movimentos com o objetivo de terem seus direitos respeitados. Por último, Strobel (2008) aponta o artefato *materiais*, esse é responsável por possibilitar acessibilidade e assim auxiliar a vida diária desses sujeitos, seja em campo pessoal ou profissional do povo surdo, como exemplo podemos citar o celular, chats de internet, baba eletrônica e entre outros.

A seguir, iremos discorrer sobre a Literatura Surda, assim considerando todo seu percurso histórico e representação.

## Literatura surda: um embarque inclusivo

Antes do século XX não há relatos de histórias sinalizadas em Libras, dado que revela a impossibilidade do registro oficial dessas produções, pois por se tratar de uma língua visual-espacial faz-se necessário o uso de algumas tecnologias que possibilitem o registro da sinalização, por isso, os registros só apareceram com os avanços da tecnologia, a exemplo de gravadores e webcam.

Dessa maneira, para se ter vivências literárias, eram organizados grupos de surdos que se encontravam para conhecer as poesias um dos outros, além disso, instigavam cada sujeito a fazer sua produção poética ou narrativa (FERNANDES, 2020).

De acordo com Busatto (2006, p.1) “Histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade. O contador narra para se sentir vivo”, nesse sentido, ampliando esse discurso, é através das narrações em língua de sinais, com produções deles e para eles que os surdos se sentem vivos e perpetuam seus enredos pelo seu povo.

Sob essas discussões, em 1999, o autor surdo Nelson Pimenta produziu poemas em Língua Brasileira de Sinais, e isso marcou, visto que foi a partir dessas produções que a literatura surda começou a ganhar espaço. Observado isso, pode-se considerar a literatura surda como um fenômeno recente no Brasil. Nesse viés, no ano de 2001, início do século XXI, o primeiro livro representativo é impresso e publicado por Cláudia Bisol com o título *Tibi e Joca uma história de dois mundos* (PISSINATTI; MORI, 2020)

No ano de 2006, a autora Lodenir Becker Karnopp começa a pesquisar acerca da literatura surda, faz uma análise de dois livros de literatura infantil, são eles: *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda*, dando

ênfase aos sentidos produzidos sobre identidades e diferenças. Nessa direção, as narrativas em Libras ou em Língua Portuguesa passaram a ganhar espaço na sociedade.

Nesse viés, antes de conceituarmos a literatura surda, traçaremos o conceito de literatura de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, de 2009/terceira edição, o qual apresenta oito “definições” para o termo *literatura*, no primeiro diz que é o “uso estético da linguagem escrita; arte literária” (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Sob essa ótica, compreende-se que o seu sentido está estreitamente ligado à arte de escrever. De acordo com Coutinho (1981, p. 14), o mais importante da literatura “[...] é a experiência humana que ela transmite, é o sentimento, é a visão da realidade, tudo aquilo de que a literatura não é mais do que a transfiguração, mercê de artifícios artísticos”. A partir desses conceitos, em linhas gerais, podemos relacionar a literatura à arte, a um movimento estético.

Ao que concerne à essência da literatura surda, Strobel (2008, p. 46) destaca que:

A literatura surda refere-se a várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas.

Sob essa perspectiva, compreende-se que essa literatura surda é construída a partir de uma base formada por vivências/experiências do povo surdo com o mundo e suas interpretações. Karnopp (2006) afirma o que foi dito anteriormente e complementa ressaltando que a literatura surda é a produção de textos literários em língua de sinais, que ela não concebe a surdez como ausência de algo, desse modo representando, valorizando a identidade surda, respeitando sua particularidade linguística e cultura.



Nisso, Mourão (2011) aponta que a literatura surda tem como público-alvo o sujeito surdo, mas isso não restringe ao ouvinte acessar essas produções e apreciá-las. Ainda, Mourão (2011, p. 73), acrescenta e ratifica que “a literatura surda traz histórias de comunidades surdas, e essas histórias não interessam só para elas, mas para comunidades ouvintes, por meio da participação tanto de sujeitos surdos quanto de sujeitos ouvintes”. De acordo com o autor e pesquisador surdo, as produções culturais do povo surdo podem se apresentar como prosa; contos de fadas; mitos; fábulas; autobiografias; piadas; charges; humor e poesia, ou seja, são diversificadas.

Com base nessas discussões, apresentaremos a seguir considerações acerca de sequência didática e posteriormente uma proposição considerando a sequência básica de Cosson (2018), utilizando-se de uma produção literária bilíngue intitulada *A Fábula da Arca de Noé*, em linhas gerais, trata-se de uma literatura surda escrita por Claudio Mourão, escritor surdo.

A seguir iremos navegar por um mar de reflexões a partir da *Fábula da Arca de Noé* do autor Claudio Henrique Nunes Mourão.

### **A Fábula da Arca de Noé: o abrir de um navegar reflexivo**

*A Fábula da Arca de Noé*, obra publicada no ano de 2014 pela Editora Cassol, apresenta uma narrativa que adentra o universo da literatura surda com uma adaptação baseada em uma história bíblica da Arca de Noé. Salientamos que se trata de uma obra bilíngue, visto que sua versão em livro traz a Língua Portuguesa (Língua Portuguesa), e em DVD a fábula é sinalizada pelo autor em Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa mídia vem acompanhada da obra em Língua Portuguesa.



Cláudio Henrique Nunes Mourão, autor dessa fábula, é surdo, poeta/artista e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, linha de Estudos Culturais em Educação; Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2010); E em Educação Física, pelo Centro Universitário Metodista IPA (2007).

Atualmente é pesquisador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES; Professor Adjunto no Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, no Curso de Letras, habilitação Tradutor e Intérprete de Libras-Português/Português-Libras - UFRGS; e coordenador do projeto Arte de Sinalizar - UFRGS; desenvolve pesquisas no campo de Literatura Surda<sup>11</sup>.

A partir desse desenvolver de pesquisas na área, ele nos apresenta essa fábula que é um navegar representativo acerca da comunidade surda. Sob essas nuances, *A Fábula da Arca de Noé* traz personagens surdos que se comunicam através da língua de sinais. Em linhas gerais, a obra narra a história do Capitão Noé, que constrói com sua família uma grande arca, e logo depois convidam alguns amigos de distintos lugares para conhecê-la. No dia reservado para inauguração da arca, no local se encontravam elefantes, macacos, formigas e um personagem chamado de Dado que estava ao lado dos seus pais Dálmatas.

Quando foi inaugurada a arca, ao abrir da porta, uma grande surpresa, a arca era uma grande exposição das novas descobertas de Noé. Assim, acompanhados de um guia, os amigos foram conhecendo cada sala, nesse cenário, Dado, visitante Surdo, soltou a pata de sua mãe e foi explorar/visitar uma sala, nisso encontrou ossos de dinossauros, e Dado ficou observando-os sem compreender o que representaram, depois visitou uma outra sala, nessa encontrou um leão, assustado saiu correndo.

11 Todas as informações constam no Currículo Lattes do autor e estão disponibilizadas no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/0418256905278517>



Com o “desaparecimento” de Dado, seus pais ficaram preocupados e foram à sua procura junto com o Capitão Noé, os pais pelo lado esquerdo da arca e Noé pelo direito. Em seguida, após entrar em diversas salas, o Capitão encontra Dado em uma delas, nessa estava acontecendo uma palestra que ressaltava a importância da língua de sinais e era ministrada por um Surdo acompanhado de uma intérprete de Libras.

Dado estava muito atento com tudo que o palestrante surdo explicava. Após esse momento, foi assistir a uma outra palestra, essa era ministrada por um jacaré, ouvinte e que trabalhava em uma escola de animais surdos, ele estava abordando a importância dos olhos e das patas na comunicação. Posteriormente, os pais de Dado encontram ele com Noé e agradecem ao Capitão em Língua de Sinais.

Após essa comunicação, o Capitão Noé percebeu que sua arca não era para todo mundo como ele tinha imaginado, no sentido de não ser acessível a todos. Sendo assim, Noé resolve fazer uma grande reforma, no intuito de tornar sua arca acessível a todos visitantes, sem nenhuma distinção. Desse modo, constrói uma nova sala que abordará os artefatos históricos e culturais de animais surdos, mas não faz isso sozinho, conta com uma ajuda especial que não é revelado.

Na próxima seção apresentaremos a nossa base para discussão, à metodologia da presente pesquisa.

## METODOLOGIA

Após todas as discussões percorridas nas linhas dessa pesquisa, iremos apresentar uma proposta de intervenção de cunho pedagógica, visto que compreendemos a necessidade de tornarmos uma literatura não canônica e pouco utilizada no chão da sala de aula, a literatura surda, alcançável, palpável, lida e refletida.



Para tanto, a sala de aula é o *locus* selecionado para nossa intervenção pedagógica, visto que é um espaço em que se constrói diversificados saberes que partem das interações. Nesse sentido, ao que concerne à metodologia dessa pesquisa, é caracterizada numa natureza qualitativa, que de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “[...] procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Essa natureza metodológica, permite o pesquisador observar a investigação por uma ótica interpretativa e reflexiva da realização das práticas adotadas. Dessa forma, será a partir desses pontos supracitados que os discentes poderão compreender, observar e interpretar os fatores que lhe são propostos por um olhar crítico-reflexivo.

A presente pesquisa possui caráter exploratório, que segundo Gonsalves (2003) pode ser denominada de “pesquisa de base” e se caracteriza pelo seu desenvolvimento e elucidação de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão mais panorâmica sobre a temática estudada, dando assim suporte para um aprofundamento significativo no discorrer da produção científica.

Ainda, ao que concerne o caráter da pesquisa, essa também se configura como propositiva, visto que a partir de uma problemática, mostramos uma proposta de intervenção em uma tentativa de minimizar as lacunas existentes.

## SEQUÊNCIA BÁSICA À LUZ DE COSSON: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que diz respeito ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), para uma experiência com a literatura que atinja os objetivos de transformar



e humanizar, faz-se necessário promover ao discente uma vivência literária que forme esse leitor para não só compreender o texto, mas perceber além de suas nuances. Assim, o discente construirá um desenvolver mais crítico e reflexivo, a ponto de partilhar suas impressões com outros leitores (BRASIL, 2018, p. 158).

Sob essas percepções, ressaltaremos um modelo de sequência, esse visa o promover de leituras literárias na sala de aula, o referido nos é apresentado por Cosson (2018). Lembrando que, o autor propõe duas sequências, a *sequência expandida* e a *sequência básica*, a última terá foco em nosso trabalho, uma vez que utilizaremos ela na proposta pedagógica demonstrada no desenvolver da presente produção. Nesse ínterim, a *sequência básica* proposta por Cosson (2018), subdivide-se em quatro passos, são eles: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*.

No primeiro passo, a *motivação*, o objetivo é expor uma situação, a ponto do discente se inquietar e interagir com os questionamentos lançados. Podemos inferir que objetivo principal é acessar os conhecimentos prévios dos alunos e prepará-los através das discussões para etapa seguinte, tornando-os motivados para realizar a leitura que será apresentada. No segundo passo, a *introdução*, cuidará da exposição sintetizada da biografia do autor, como também da apresentação da obra a ser trabalhada.

Na terceira, a *leitura*, faz-se importante o contato direto dos alunos com a obra, tornar o livro palpável, para que possam observar, sentir, tocar, entre outros fatores. De acordo com Cosson (2018, p. 62) “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”, nesse sentido, aos alunos lerem a obra não se deve ser observada com um viés de policiamento, e sim de compreender o processo, em uma tentativa de averiguar as possíveis dificuldades dos alunos em torno dela para oferecer auxílio/acompanhamento.



Nesse sentido, o docente poderá solicitar aos discentes o compartilhamento de suas experiências a partir da leitura com todos da turma. Segundo Cosson (2018, p. 64) através desse acompanhamento com os alunos por meio dos intervalos “[...] o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a até o ritmo de leitura [...]”.

O quarto e último passo diz respeito à *interpretação*, Cosson (2018) aponta que é complexo, mas isso não pode ser um fator determinante. Nesse diálogo, o autor propõe um cenário no viés do letramento literário e subdivide em dois momentos, são eles: um interior, e o outro exterior. De acordo com Cosson (2018, p. 65) “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”, isto é, uma conexão entre leitor e obra.

Ao que concerne o momento externo, esse é definido por Cosson (2018, p. 65) como “[...] a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Nessa ótica, o externo é marcado pela saída da interpretação individual para sua realização em grupo.

A partir dessas discussões é que compreendemos o viés do letramento literário proposto por ele, pois a partir dessa elucidação, conseguimos estabelecer distinções entre a leitura realizada no chão da sala de aula e a produzida de forma individual. Nesse sentido, é a partir dessa partilha de saberes que se realiza atribuições sob novos olhares, sentidos e significados acerca da leitura e das percepções do mundo a sua volta.

## Proposta de intervenção – 6 ano do Ensino Fundamental II – Escola Inclusiva

Quadro 1 – proposta de aula

<b>Objetivo geral:</b>	Promover o experiênci(ar) da leitura literária a partir de uma literatura surda.
<b>Objetivos específicos:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as percepções dos discentes acerca de algumas crenças e preconceitos sobre a Surdez e a Língua Brasileira de Sinais;</li> <li>• Desconstruir os estigmas que rodeia a Comunidade Surda;</li> <li>• Proporcionar uma formação discente crítico-reflexiva a partir da leitura literária.</li> </ul>
<b>Tempo:</b>	<p>Para uma aplicação significativa, traçamos uma possível sequência de 12 (doze aulas), sendo divididas em:</p> <p>1 (uma) aula para compreender os saberes prévios dos discentes acerca da Comunidade Surda; 1 (uma) aula para elucidar no que tange aos artefatos culturais dessa minoria linguística; 3 (três) aulas destinadas à leitura literária da obra <i>A fábula da Arca de Noé</i> e, posteriormente, proporcionar um momento para partilha/percepções dos discentes acerca do que foi lido; 1 (uma) aula para produção artística a partir da leitura; 3 (quatro) aulas destinadas a elaboração de um mural literário e em seguida a apresentação e confecção de um teatro de sombras; 1 (uma aula) para o ensaio do teatro de sombras e por fim, 2 (duas aulas) para realização da culminância.</p>
<b>Recurso:</b>	Uma caixa de papelão quadrada; marcadores coloridos; cola para EVA ou cola quente; cola branca; palitos de churrasco; papel color set preto; papel vegetal; retalhos de EVA; papel color-set preto; lanterna LED ou lanterna do celular; papel carbono; estiletes; tesoura; lápis; moldes impressos; papéis sulfites; lápis de cor; barbante; prendedores; folders impressos; Notebook; Caixinhas de som; Datashow, quadro branco e pincel.
<b>Literatura utilizada em sala:</b>	<i>A fábula da Arca de Noé</i> (2014) do autor Surdo Cláudio Henrique Nunes Mourão.
<b>Avaliação:</b>	Contínua, mediante a participação.

Fonte: elaboração própria (2022).

Para que de forma significativa seja construída essa aprendizagem, definimos um percurso com 4 (quatro) etapas – que serão descritas à luz das orientações de Cosson (2018), as quais se interligam na intenção de promover um desempenho satisfatório dos discentes.



Desse modo, iremos abaixo discutir sobre como pode acontecer/desenvolver essas aulas que foram pontuadas na tabela acima.

## Etapa 1

Esta etapa será marcada pela *motivação* proposta na sequência básica apresentada por Cosson (2018). Nesse primeiro momento, será entregue a cada aluno um post-it<sup>12</sup> para que eles escrevam suas respostas a partir de uma questão norteadora, esta será: “O que você entende por surdez e Língua Brasileira de Sinais?”, após terem escrito neste papel, será colocado fixado no lado direito do quadro que será intitulado com a questão norteadora citada anteriormente.

Após isso, a partir de uma roda de conversa, será compreendido os saberes desses alunos acerca de algumas crenças e preconceitos no que se refere à surdez e a Libras, os quais são elencados, por exemplo, por Gesser (2009), a saber: Surdo, Surdo-mudo ou deficiente auditivo?; O Surdo precisa ser oralizado para se integrar na sociedade ouvinte?; A língua dos Surdos é mímica?; O Surdo tem identidade e cultura próprias?.

Por esse caminho, com a mediação necessária, esses pontos serão desmistificados à luz de Gesser (2009). Vale ressaltar que outros pontos poderão surgir nesta roda de conversa, por isso é importante um estudo aguçado sobre a temática, a fim de que se possa, de forma assertiva e significativa, esclarecer sobre os possíveis questionamentos.

Em um último momento dessa primeira etapa, será novamente entregue o post-it para cada discente, e novamente a questão norteadora será: “O que você entende por surdez e Língua Brasileira de Sinais?”, assim como se repetirá, a diferença é que nesta situação os papéis serão

12 Pequeno papel para anotação que contém na parte de trás uma tira de cola re-aderente para ser fixado em documentos ou superfícies.



fixados no lado esquerdo do quadro. Após essa feita, será observado e refletido a diferença e ressignificação de alguns termos postos por eles.

## Etapa 2

Esta etapa visa trabalhar três pontos elencados por Cosson (2018) no que se refere à sua sequência básica, que são: *introdução*, *leitura* e *interpretação*. Desse modo, no que tange à introdução, a sala será decorada com imagens do livro – da capa à contracapa – da parede ao teto para explorar o visual. Quando os alunos entrarem na sala e visualizarem, serão questionados: O que vocês conseguem visualizar?; Conhecem a história?; Já ouviram falar em literatura surda?.

Após escutar todos os conhecimentos prévios a partir do que foi questionado, de forma breve será apresentado e discutido sobre os artefatos culturais do povo Surdo, dando ênfase à literatura surda. Em seguida, será brevemente avivada as informações acerca do gênero fábula, apresentada a obra escolhida para ser trabalhada, *A Fábula da Arca de Noé*, como também, uma breve biografia do autor e ilustradora. Ao mostrar o livro, os alunos comentarão suas primeiras impressões que lhes são permitidas através da capa e o que imaginam ser essa história.

Depois desses primeiros momentos, é neste que todos os saberes construídos anteriormente serão potencializados e será desenvolvida uma prática de leitura literária a partir da fábula citada no viés do letramento literário que é proposto por Cosson (2018), o qual enfatiza que este tipo de leitura propicia novos sentidos, novos olhares.

De acordo com Cosson (2018), o letramento literário no espaço escolar precisa de planejamentos. Partindo desse entendimento, nesta etapa, faremos a leitura da fábula sinalizada acima, em que tornaremos o livro palpável para cada aluno visualizar, sentir e ler, e assim promover uma leitura compartilhada em sala, podendo ter pausas para aguçar a curiosidade e criatividade dos discentes, a partir de uma intenção expressiva estética e linguística.



Ressalta-se que para ele se tornar palpável, é importante o docente tê-lo em seu acervo pessoal, dado que possui-lo na biblioteca da instituição ainda é uma problemática, considerando a realidade escolar vivenciada de forma geral, além de que é necessário uma quantidade considerável de livros. Nesse ínterim, para que essa experiência com a leitura possa ser produtiva, pode-se fazer uso do *scanner* do livro para ser apresentado em slide, como também o pdf dele, caso a realidade contribua, visto que para isso, faz-se necessário que os discentes tenham acesso ao celular. Posteriormente, será exibida a leitura em Libras no Datashow (aparelho de projeção), com a utilização de um DVD – o referido vem acompanhado do livro – em Língua Brasileira de Sinais e possui legenda em Língua Portuguesa, ou seja, é uma obra bilíngue.

Além disso, logo depois, terá um momento/espço para os alunos partilharem suas percepções/experiências com a leitura e fazerem suas inferências, isto é, suas interpretações. Dessa maneira, por meio dessa discussão positiva, eles compreenderão o trajeto percorrido e serão direcionados para a produção de um desenho individualmente (para ser entregue na aula seguinte) com seus sentires e compreensões provocados a partir da fábula lida, como também a criação de uma continuidade sintetizada para ele, visto que a obra permite essas nuances.

### Etapa 3

Toda a construção permeada/fomentada a partir das etapas, tem como intuito proporcionar uma formação discente reflexiva, a fim torná-los agentes sociais colaborativos no embate às crenças e pré-conceitos<sup>13</sup> existentes no que tange à comunidade surda. Para isso, dedicamos esta etapa para confecção de um *teatro de sombras* e um *varal literário*.

13 O hífen é utilizado para um efeito didático e enfatizado de um termo que carrega consigo uma reflexão, visto que sujeitos formam “opiniões” desfavoráveis e inadequadas de forma antecipada, ou seja, sem base.



O *teatro de sombras* consiste em uma arte antiga de manuseio/manipulação de bonecos de sombras que são colados em vara/palitos entre uma luz e uma tela, a fim de proporcionar ao espectador a visualização das sombras que se movimentam.

Esta técnica possui um encanto diferente do que normalmente é visto, pois atravessa o imaginário e se configura como uma prática lúdica de aprendizagem (KNABBEN, 2012). A contação através do contraste proporcionado pela luz e a sombra, constrói o saber a partir de uma ponta que liga a leitura, no nosso caso a literária, entre personagens, movimentação e dramatização.

Dito isso, nos primeiros momentos da aula, será apresentado uma contextualização do que seja esse teatro, como também será mostrado com o uso do projetor um vídeo e imagens de um já realizado para que compreendam a proposta. A partir disso, será pensado em grupo, de forma dialógica, os elementos cênicos necessários, em seguida será preciso relembrar o enredo da fábula lida e destacar/anotar os nomes dos personagens e suas respectivas ações.

Após esse momento, faz-se necessário a divisão de grupos e responsabilidades, cada discente ficará responsável por algum elemento cênico e por um personagem. Nesse cenário, poderemos intervir na produção, como também no esclarecer de possíveis dúvidas.

Para confecção, serão necessários alguns materiais, esses já foram pontuados no *quadro 1*. Desse modo, inicialmente iremos precisar de uma caixa de sapato ou qualquer caixa que facilmente encontramos nos supermercados, em um dos seus lados será feito um corte quadrado que nos servirá de 'abertura' para visualização do teatro; precisamos de uma outra parte recortada, caso não seja caixa de sapato, necessitará fazer e esta poderá ser feita em sua lateral, pois iremos necessitar para entrar com os personagens na encenação.



Posteriormente, na primeira abertura será colado o papel vegetal, após isso, será confeccionada uma espécie de moldura para ser colada na frente do teatro confeccionada de caixa para explorar ainda mais o visual. Em seguida, disponibilizaremos os moldes impressos para que eles desenhem com o palito de churrasco no EVA e depois possam fazer o recorte de forma sutil.

Depois da feitura do teatro, iremos partir para os personagens. Os moldes que foram impressos, entregues e depois desenhados serão recortados e produzidos no papel color-set com uma folha de papel carbono. Após esse procedimento, iremos para outro passo que é o recorte de forma minuciosa. Posteriormente, é só fazer a colagem dos moldes nos palitos de churrascos e acender a lanterna por trás do teatro.

Posteriormente um discente irá ler a fábula e os outros ensaiarão a apresentação com nosso auxílio/instrução para que juntos possamos obter resultados satisfatórios. Logo depois, serão recolhidas as produções artísticas solicitadas na aula anterior para construção do “varal literário”, este será composto por essas produções; barbantes e prendedores.

#### Etapa 4

Considerando as discussões e todo trilhar da proposta pedagógica, chegamos à última etapa, esta visa expor o *varal literário* com todas as produções artísticas e de escrita que serão resultados da subjetividade e ótica de cada discente a partir do que foi lido, discutido e experienciado. A proposta é que essa exposição aconteça no espaço escolar, mais precisamente em um pátio para toda comunidade da escola, para que haja reflexão/conscientização por parte de todos que a compõe, dessa forma, promovendo um alcance mais significativo no âmbito e perpetuando conhecimentos necessários para uma formação cidadã mais empática e menos colonial.



Iremos conduzir essa culminância, a fim de contextualizar o trajeto construído até o momento, para que haja saberes significativos inclusivos através das interações. Assim, além de discutimos oralmente, necessitaremos da parceria do intérprete de Libras para esse momento, assim como todos os outros que estão descritos nas etapas anteriores, para que haja esse diálogo na modalidade gestual-visual. Para esse momento se tornar ainda mais elucidativo, será entregue a todos presentes, *folders* contendo a síntese do trajeto percorrido e os mitos a serem desconstruídos, na tentativa de que todos possam compreender a importância do processo decolonial, ou seja, compreender que somos plurais e que precisamos respeitar a si e ao outro.

Posteriormente, todos alunos participantes terão seu espaço para relatar sua experiência(ar) com todo trajeto e explicar suas produções. Em seguida, será realizada a apresentação do *teatro de sombras* para finalizar esse momento, este foi pensado para uma prática mais cativante e didática acerca do que foi discorrido no chão da sala de aula.

## É CHEGADA A HORA DE DESEMBARCAR

Esse desembarque não indica uma conclusão, uma linha de chegada, porque entendemos que o navegar ainda é necessário. A arca não precisa parar nesse momento, ela pode ir além para alcançar mais pessoas, lugares/espacos e atravessar fronteiras científicas, sim, ela pode. Vale destacar que a navegação a qual nos referimos diz respeito ao processo de inclusão educacional com ênfase no sujeito surdo.

Candido (2011) fomenta que o acesso à literatura é um direito de todos. Ampliando esse discurso, pontuamos o quão necessário é a aproximação de todos sujeitos com a literatura surda. Dado que,



essas produções, como já foi destacado anteriormente, são tecidas/ escritas por sujeitos surdos e expressam nelas a sua identidade, cultura e formas de pintar/enxergar o mundo, e é por intermédio dela que seus valores linguístico-culturais são fortalecidos.

Desse modo, os navegares reflexivos durante todo percorrer do presente trabalho é por compreender que o uso dessas literaturas em salas de aula regulares geralmente é escasso, visto que não está ligada ao cânone literário nacional e isso é um dos pontos que a torna 'invisível' aos olhos de alguns docentes que sofrem por terem lacunas no seu processo formativo e ausência, por vezes, de uma formação continuada. Dessa maneira, tornando ainda mais distante a união de dois grupos linguísticos: ouvintes e surdos.

Sob essa afirmação, reforçamos a necessidade desses dois grupos linguísticos criarem laços, um compreender as singularidades do outro e as respeitá-las, assim estabelecendo uma relação humana, empática e inclusiva. Promover desde a educação básica essas pautas aqui fomentadas, é o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o sujeito alcançará um nível de criticidade de suas ações, a ponto de refletir sobre o papel social que deve assumir frente à inclusão.

Nesse sentido, com *A Fábula da Arca de Noé* (2014), obra literária selecionada para nossa proposta de intervenção, acreditamos poder construir espaços mais plurais, dialógicos e significativos. A literatura tem esse poder de humanizar; de ressignificar/trans(formar) o que já está posto e possibilitar vivências sob outros olhares, esses mais empáticos e despidos de pré-conceitos.

Em suma, concebemos a literatura surda como um recurso potencializador para o processo de inclusão, visto que alunos surdos e ouvintes ao terem contato com essas produções, terão acesso à uma discussão que inviabiliza a prática segregatória/excludente. Desse modo, contribuindo para construção de espaços/pessoas mais empáticos, pois



essas reflexões influenciam de forma direta e positiva o construir do eu-cidadão de cada um deles, além de fortalecer as identidades e culturas.

Após todas essas discussões, enfatizamos que ansiamos que essa seqüência aqui proposta, alcance o chão da sala de aula, para provocar no corpo discente e docente reflexões, inquietudes e ressignificações que atravessem os muros escolares. Esperamos também que a proposta apresentada possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos:** iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, p. 17-57, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

**Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021.** Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_3ed.p](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.p). Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** MEC, 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_sit](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_sit) e. PDF. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.



BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 17 ago. 2022.

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

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberesco. Petrópolis: Vozes, 2006.

CANDIDO, Antonio. (1988) **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Afrânio (org.). **Conceito de literatura brasileira**. 1ª edição. Petrópolis: Vozes, 1981.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?. *Revista Educação Especial*, 77–85. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4921>. Acesso em: 17 ago. 2022.

FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva. **A identificação de artefatos culturais nos livros em língua portuguesa do autor surdo Claudio Mourão**: uma reflexão sobre a relação língua, cultura e literatura. 2020. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1197?locale-attribute=pt\\_BR](https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1197?locale-attribute=pt_BR). Acesso em: 08 out. 2022.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. CD ROM, Versão 3.0.

KARNOPP, L. Literatura surda. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, nº 2, p. 98-109, jun. 2006.

KNABBEN, J. C. Experiências didáticas com o teatro de sombras. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 147-156, 2012. DOI: 10.5965/2358092502022003147. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2650>. Acesso em: 3 ago. 2022.



LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LULKIN, A.S. **O discurso moderno na educação dos surdos**: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARTINS, Iara F. de Melo. Linguagem, inclusão e ensino. *In*: LINS, Juares Nogueira (org.). **Estudos na área de linguagem**: ensino, pesquisa e formação docente. Recife: EDUFPE, 2016. p. 17-27.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. **A fábula da Arca de Noé**. Ilustrações de Cathe de Léon. Porto Alegre: Cassol, 2014.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. *In*: KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura Surda na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações**. Canoas/RS: Editora Ulbra, 2011, p. 55-71.

PISSINATTI, Larissa Gotti; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Literatura surda: proposta pedagógica descolonizadora em sala de aula. **XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul 2020**. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5774-texto\\_proposta\\_completo.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5774-texto_proposta_completo.pdf). Acesso em: 09 out. 2022.

SKLIAR, Carlos; *et al.* **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3ª edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

STROBEL, Karin. **História da educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Ensino de língua materna – Gramática e texto: alguma diferença?. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179, 1998.



# 5

Maria Anielle da Silva

Maria de Fátima de Souza Aquino

## Abordando a variação linguística e o gênero Cordel na educação básica:

uma proposta de atividades  
para o 9º ano do ensino  
fundamental

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.5

## INTRODUÇÃO

É bem comum visualizar, em diversos âmbitos culturais, que o modo de falar de alguns indivíduos tende a ser tratado como “equivocado”, sendo proferidos, muitas vezes, discursos preconceituosos perante isso por pessoas que, talvez, desconheçam a diversidade da língua, acarretando a falta de empatia perante as distinções linguísticas do outro. Com relação a isso, acreditamos ser necessário incentivar o conhecimento sobre diversidade linguística, principalmente, em sala de aula, visto ser o lugar em que mais observamos um grande número de variações, o que inclui a linguística.

A partir disso, torna-se possível salientar para os estudantes a ideia de que as pessoas não devem menosprezar e nem ser menosprezadas pelo uso que fazem da língua. Nesse viés, o olhar e as palavras proferidas, a fim de discriminar o outro, acabam “destruindo” a liberdade comunicativa não só de uma única pessoa, mas de todos que fazem parte do seu ciclo particular, tendo em vista que a variante oral da língua, a qual desenvolvemos em casa desde a infância, apresenta-se, por diversas vezes, no ato comunicativo.

Em virtude disso, trabalhar a variação linguística é abrir um leque de possibilidades dentro da sala de aula, para que as pessoas reconheçam a importância que há na fala do outro. Com base nisso, ressaltamos que ensinar variação linguística é, simultaneamente, afirmar as nossas próprias características como falantes únicos e diversificados que somos. Nessa perspectiva, percebemos que, através do cordel, é possível apresentar, de forma eficaz, a temática variacionista em sala de aula. No gênero em questão, encontramos não só a linguagem informal, como também expressões típicas da cultura e da tradição nordestina. Tal fato nos proporciona reflexões sobre a hierarquia linguística ainda presente em nossa sociedade.



Além disso, encontramos, no cordel, abordagens que se adequam à realidade linguística dos próprios estudantes, como por exemplo, a linguagem regional, coloquial, cultural e assim sucessivamente, sendo possível visualizarmos através dessa diversidade linguística abordada pelos discentes, que ainda existem pessoas que tendem a agir de maneira desrespeitosa perante a fala destes. Partindo dessa ideia, a partir da temática proposta nesse artigo, torna-se possível orientar os alunos sobre a diversidade lexical, a fim de que esta seja respeitada.

Para tal, o objetivo geral do nosso trabalho é abordar a importância do ensino variacionista na educação básica, utilizando como alicerce o gênero cordel. No que diz respeito aos objetivos específicos, visamos: a) ressaltar sobre a heterogeneidade linguística em seus diversos e dinâmicos cenários socioculturais; como também, b) apresentar uma proposta didática focada no ensino da variação linguística dentro do cordel *O poeta da roça*, de Patativa do Assaré.

Para atingir os objetivos aqui pré-estabelecidos, tomamos como base a metodologia qualitativa que, para Silveira; Córdova (2009, p. 34), preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Diante disso, justificamos esse trabalho como essencial para todos os âmbitos sociais, isto é, desde a sala de aula até os diversos contextos que permitem o ato comunicacional, uma vez que o estudo aqui desenvolvido possibilita enxergar a língua não como sinônimo da norma padrão, mas inteiramente diversificada, a qual merece ser vista e ser aceita com total respeito por todos os falantes.

Enfatizamos, ainda, que o cordel tratado na proposta de atividade é de autoria de Patativa do Assaré, cearense que se tornou um dos grandes nomes da poesia popular nordestina, reconhecido através das suas obras. Desse modo, a obra *O poeta da roça*, faz parte

do livro *Cante lá que eu canto cá*, publicado, inicialmente, em 1978. Tal obra faz menção ao homem do campo, representando, assim, a linguagem simples do ser nordestino.

Destarte, para o estudo direcionado à variação linguística, utilizamos os pensamentos de Bagno (1999; 2008); Bortoni-Ricardo (2004; 2005), entre outros. Em sequência, para as discussões acerca do gênero cordel, refletimos perante os pensamentos de Alves (2016); Marcuschi (2010) e Sousa (2014). Ademais, permeamos o trabalho com os direcionamentos dos documentos que norteiam a educação no Brasil, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998a; 1998b) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018).

Diante disso, além dessa parte introdutória, na qual apresentamos nossas considerações iniciais a respeito da temática, o estudo está dividido em quatro unidades retóricas, as quais correspondem à seguinte ordem: primeiramente, conduziremos a segunda seção para a fundamentação teórica, dividindo-a em duas partes, uma direcionada para a importância do ensino sobre variação e preconceito linguístico em sala de aula e a outra a respeito do gênero cordel, o qual concebemos como eficaz no ensino variacionista. Na terceira unidade, destacaremos os procedimentos metodológicos que embasam a pesquisa científica. Logo após, no quarto momento, apresentaremos uma proposta de atividades voltada para turmas do 9º ano do Ensino Fundamental — anos finais —, a fim de contribuir com o ensino da variação linguística a partir do gênero cordel. Adiante, dirigiremos uma breve reflexão perante a proposta didática e, por fim, exporemos as nossas considerações finais, bem como, as referências utilizadas no presente trabalho.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nessa seção, apresentaremos a importância de examinarmos a variação linguística, o preconceito linguístico e suas implicações para o ensino. Após tais considerações, traçaremos reflexões sobre o gênero cordel, a fim de expormos sua estrutura, bem como, a importância da utilização de tal gênero em sala de aula.

### Sociolinguística: um estudo referente à variação linguística, ao preconceito e ao ensino

Tendo em vista que o uso da linguagem permite a interação entre os seres humanos em meio à sociedade, acreditamos que a língua e o corpo social não devem ser observados distintamente, dado que ambos, necessariamente, estão interligados. Seguindo essa linha de pensamento, Oliveira e Cyranka (2013, p. 76) afirmam que:

Foi com base nessa premissa **de que língua e sociedade estão interligadas** que a Sociolinguística surgiu nos últimos anos da década de 60, principalmente com as pesquisas de William Labov, linguista norteamericano que enxergou um princípio básico, o de que a língua sofre variações e deve ser vista e analisada segundo a sua relação com a sociedade que a utiliza (grifos nosso).

Ainda consoante os autores supracitados, esse princípio nos leva à reflexão sobre a heterogeneidade da língua, a qual está em constante mudança, sofrendo alterações lexicais, morfossintáticas, fonológicas, entre outras, ao longo do tempo. À vista disso, podemos visualizar a diversidade linguística em seu processo variacionista e, de tal modo, respeitar e valorizar a forma de falar de cada ser humano.



No entanto, como consequência do desconhecimento a respeito da diversidade linguística, alguns cidadãos, que utilizam a linguagem coloquial, são observados, muitas vezes, como pessoas que não obtiveram estudo formal ou como morador da zona rural. Ademais, esses preconceitos acontecem pelo fato de que alguns indivíduos não enxergam que cada ser humano possui suas próprias emoções, qualidades e diferenças, inclusive seu próprio vocabulário. Diante disso, fica claro que todos nós nos diferenciamos uns dos outros e, referente à diversidade linguística, “é como se cada pessoa falasse uma língua só sua...” (BAGNO, 2008, p. 20).

Ao levarmos isso em consideração, é observável diversos relatos de alunos que chegam à escola e se deparam com comentários preconceituosos, baseados em seu modo variacionista de falar e de pronunciar diante de algumas situações, haja vista que esses estudantes abordam, cada qual, um modo de falar particular, adquirido no decorrer de seu processo sociocultural e familiar. Como consequência, diversos discentes, por não reconhecerem a variedade da língua, acabam desistindo da escola, posto que não se sentem acolhidos em meio aos colegas.

Isso ocorre, em muitos casos, devido à falta de incentivos e de formação continuada dos professores. Percebemos, ainda, docentes presos ao ensino restritivo da gramática normativa, considerando-se o único conhecedor do que a mesma aborda. Desse modo, tais profissionais tendem a seguir, fielmente, os ditos desta gramática, deixando de lado as diversidades apresentadas nos falares dos discentes, desconsiderando, em muitos casos, com desprezo, os conhecimentos variacionistas presentes em cada estudante. Tais fatos vão de encontro ao que Bagno (1999) ressalta, pois “de um verdadeiro professor devemos sempre esperar compaixão, solidariedade, empatia, nunca o ódio, muito menos o riso deplorado” (p. 128).

Diante do supracitado, torna-se importante salientar que esse trabalho não sugere que o educador deixe de tratar totalmente sobre o que



propõe a gramática normativa, mas que, acima de tudo, esteja apto e acessível às novas práticas de ensino, principalmente, no que tange à variação linguística. Dessa maneira, o professor contribuirá para a existência de uma sala de aula mais agradável e mais sensível às diferenças de outrem, visto que cada pessoa possui seu jeito único de falar.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo (2004) nos leva a refletir, comungando dos pensamentos de outros estudiosos, que a escola não deve/deveria utilizar a incidência do “erro” do aluno como motivo para humilhá-lo. Por outro lado, é consideravelmente pedagógico quando o ser docente está atento às diferenças linguísticas de cada discente e quando demonstra ter respeito por elas. Com relação a isso, pontuamos a importância do profissional em modalizar o conhecimento acerca da variação linguística, com ênfase no que propõe a Sociolinguística Educacional. Essa vertente defende a importância dos alunos e dos professores reconhecerem a diversidade da língua, em prol de menos preconceito nas aulas de Língua Portuguesa, frente às diversidades presentes nos falares dos estudantes, tidas, geralmente, como “erro” perante a gramática normativa. Posto isso,

A Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas e que devem ser consideradas na seleção das estruturas a serem utilizadas a depender das condições de produção, isto é, das necessidades do leitor/escritor, falante/interlocutor, a partir do contexto em que se encontra. Desse modo, o conceito de ‘certo/errado’ em linguagem é substituído pelo de ‘adequado/inadequado’, o que predispõe os alunos ao desejo de ampliar a competência comunicativa que já possuem, construindo crenças positivas sobre o conhecimento que têm de sua língua, no caso, a língua portuguesa (CYRANKA, 2016, p. 169).

No que diz respeito ao supradito, acreditamos ser de suma importância que os docentes trabalhem, em sala de aula, a variação



linguística. Porém, ao discutir a respeito das práticas de linguagem – língua padrão e a não padrão – com os alunos, o diálogo necessita ser proveitoso para ambas as partes, de modo que o estudante não se sinta reprimido, mas que tenha a coragem de questionar e de ressaltar sobre os diversos contextos sociais. Levando isso em consideração, Bortoni-Ricardo (2005, p. 15) ressalta que “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”. Ou seja, um aluno que chega à escola utilizando a palavra *aipim*, enquanto outro estudante recorre à *macaxeira*, não está equivocado, porque ambas expressões caracterizam o mesmo alimento dentro da Língua Portuguesa.

Ademais, diante dos pensamentos de Bagno (2008) em seu livro *A Língua de Eulália*, passamos a refletir que a escola, ao tratar a língua como limitada à variante padrão para todos os povos, acaba cometendo um grande deslize. Nesse contexto, a instituição de ensino esquece que cada ser humano tem sua individualidade pessoal e linguística, bem como, a língua é heterogênea.

Nessa perspectiva, Bagno (1999, p. 51) nos leva à ponderação de que é extremamente necessário abandonar o corriqueiro pensamento, principalmente, em sala de aula, de que existe um português “melhor” ou “pior” do que o outro. Ainda nessa linha de pensamento, o desejável é que pelo menos a maioria das pessoas respeite e valorize todas as variantes da língua que, segundo o autor, “constituem um tesouro precioso de nossa cultura”. Dessa forma, para romper essa ideia enraizada na sociedade de que existe uma única forma de falar, dialogando com os pensamentos supracitados, os PCN (BRASIL, 1998b) também visam alertar e orientar os docentes e as instituições de ensino para combaterem o mito de que

Existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala “correta”

é a que se aproxima da língua escrita, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (p. 31).

Em conformidade ao que nos diz os PCN, o que se almeja não é obrigar o aluno a falar “certo”, pelo contrário, é levá-lo a refletir sobre as práticas de uso da língua diante das diversas situações de interação. Nesse viés, orientar esse estudante sob a ótica da adequação linguística é prepará-lo para se posicionar, adequadamente, às necessidades do ambiente no qual ele está inserido. Com efeito, essa preparação proporciona ao discente o poder de se apropriar da língua conforme pede os diversos âmbitos de comunicação.

Dessa forma, o mediador precisa informar aos alunos que existem duas maneiras de posicionamento linguístico. Isto é, em um ambiente descontraído, o estudante poderá utilizar a linguagem mais coloquial, enquanto em ambientes mais formais ele precisa, geralmente, agir também com formalidade. Contudo, esse discente não irá deixar de lado o modo coloquial de falar, pelo contrário, usufruirá de ambas maneiras baseadas, adequadamente, em cada local.

Nesse viés, o discente, em sala de aula, vai desenvolver e aprimorar habilidades para se posicionar em diversos locais, utilizando a variante da língua apropriada para o momento, como também, ele vai entender que “o professor não fala em casa como na aula e muito menos numa conferência. O deputado não fala na rua, ao se encontrar com um amigo, como falaria numa sessão da Câmara” (BECHARA, 2014, p.21). Desse modo,

A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 26).



Ainda conforme a autora, o professor, ao levar para os alunos a empregabilidade das variedades da língua, contribuirá de forma positiva para que o corpo discente compreenda que existem diversas maneiras de expressão. Ademais, contribuirá para que os estudantes consigam dominar seus diversos discursos perante os ambientes formais e informais.

Desse modo, para que essa prática de ensino voltado à orientação de duas vertentes (linguagem formal e linguagem informal) dê certo, torna-se imprescindível que haja a conscientização não apenas do professor, como também, de todos os que constituem a instituição escolar. Para isso, é necessário que os envolvidos entendam que “independentemente do código usado — a variedade-padrão ou variedades não-padrão —, qualquer aluno que tome o piso em sala de aula deve ser ratificado como um participante legítimo da interação” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 197). Com base nisso, reforçamos que a

[...] língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura. Com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe certo e errado linguisticamente, mas o diferente (CAGLIARI, 2002, p. 35, *apud*, LIMA, 2012).

Semelhante a isso, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta dez competências específicas de Língua Portuguesa relacionadas ao Ensino Fundamental. Dentre elas, duas se destacam como pontos essenciais que precisam ser considerados pelo professor e, principalmente, aplicadas ao ensino da variação linguística nas aulas de Português, a saber:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...]
4. Compreender *ainda* o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos (p. 85, grifo nosso).



A partir disso, destacamos que o professor, o qual necessita assumir o posto de mediador e não como o único que sabe utilizar adequadamente a língua, tende a contribuir com cidadãos/alunos melhores, bem como, com profissionais qualificados em meio a qualquer área no futuro, já que atribui a esses estudantes o direito ao conhecimento acerca da diversidade da língua e, certamente, das suas variadas práticas de uso.

A seguir, reforçaremos a necessidade de modalizar o conhecimento da variação linguística para sala de aula. Para facilitar essa abordagem, apresentamos o gênero cordel como meio viável para efetivar essa ação, na prática de ensino.

### Cordel, variação linguística e ensino

*A priori*, a presente seção destina-se a ressaltar o gênero cordel dentro do ensino da variação linguística. Para tal, trazemos Marcuschi (2010, p. 19), o qual nos descreve que “os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” e, ainda, que “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia”. Ao levarmos isso em consideração, pontuamos que o trabalho com esse gênero servirá, de forma eficaz, para abordar a questão variacionista em sala de aula.

Tendo em vista que o gênero cordel aborda, em muitos folhetos, a vida cultural e social de um determinado povo, iremos, por meio dessa dinâmica sociocultural do gênero, encontrar várias propostas de análise voltadas para o ensino da variação linguística. Em decorrência disso, consideramos que esse gênero facilmente irá se encaixar nesse ensino, dado que a essência do cordel é a oralidade e, por isso, apresenta uma variante da língua utilizada pelos próprios alunos. Além disso, a variação linguística trabalha com a concepção



de que não existe certo ou errado no que tange à língua. Diante disso, a união entre variação linguística e cordel facilitará o entendimento dos discentes acerca das diferenças lexicais.

Dessa forma, o cordel, por abordar uma linguagem representativa, presente na realidade de muitos alunos, contribui para que eles tomem gosto pela literatura, bem como, reconheçam que a linguagem nordestina, presente em muitas obras, é tão valiosa como qualquer outra. Ademais, o contato com esse gênero permite que o estudante assuma um posicionamento crítico diante das diferentes temáticas presentes em muitos livretos, como as que versam sobre política, diversidade, religião, entre outras. Nessa perspectiva,

O cordel em sala de aula proporciona muitos diálogos essenciais para a formação dos alunos. Enquanto narrativa próxima ao popular pode-se discutir a relação entre as diferentes formas de narrar e até mesmo denunciar realidades “quase invisíveis”. Diante disso é possível dialogar com o popular, o de rua, o da praça pública, uma vez que, encontra-se aí um outro olhar sobre o outro, um olhar não estatizado (ALVES, 2016, p. 13).

Perante o exposto, defendemos ser importante trabalhar com os gêneros no campo educacional, uma vez que eles são fundamentais para a comunicação. Por isso, por meio do ensino da variação linguística, mediado pelo gênero cordel, é possível sensibilizar os educandos a respeito do preconceito linguístico, já que, em dialogia com a citação acima, espera-se que o discente consiga olhar para o outro com mais empatia e com cuidado acerca das suas diferenças.

Contudo, é necessário ressaltar que o professor não deve apenas levar a literatura de cordel para sala de aula e propor uma vaga leitura. Nesse sentido, é mais significativo que o docente discuta com os alunos sobre a linguagem variacionista presente no texto, orientando-os a respeito das características e da importância não só do gênero, mas também das temáticas que ele carrega, como por exemplo, os valores humanos.



Além disso, o professor que leva essa proposta da variação linguística com o cordel para a sala de aula corresponde a um profissional aberto para novas formas do fazer docente, agregando de forma positiva nas práticas pedagógicas. Nesse cenário, o docente tende a modalizar a ideia, ainda enraizada na sociedade, de que o cordel não deve ser utilizado no ensino por abordar uma linguagem “equivocada”, o que caracterizamos como um mito, dado que acreditamos que a linguagem abordada como “incorreta” é uma variante existente na língua dos cidadãos.

Com base nisso, observamos o cordel como suscetível para ser trabalhado/utilizado em sala de aula. Através dele, podemos abordar a variação linguística e, desse modo, amparar os discentes, para que, uma vez conhecedores da sua heterogeneidade vocabular, passem a aceitar suas diferenças e as diferenças de outras pessoas. Nesse sentido, levando o gênero cordel em consideração,

É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens de diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade (BRASIL, 1998a, p. 44).

Desse modo, ao considerar o que já foi exposto, acrescentamos, também, que o cordel permite que os alunos se interessem pela estrutura e pela leitura do gênero, possivelmente, pelo fato da sua dinamicidade em abordar rimas, musicalidade e outros traços característicos dele próprio. Além disso, faz com que os estudantes desenvolvam a capacidade de olhar criticamente para o texto, bem como, para a inserção do uso das variantes.

Nessa perspectiva de unir variação e gênero, Sousa (2014, p. 21) defende que, para uma pedagogia totalmente interessada



na aprendizagem e nos conhecimentos dos alunos, é necessário, antes de tudo, que “entendamos o contexto atual, no qual nossos alunos estão inseridos, para podermos auxiliá-los em relação a uma leitura que transcenda o superficial, numa perspectiva histórico-crítica, contextualizada”. Portanto, levando isso em consideração, a BNCC (BRASIL, 2018) afirma que:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua (p. 242).

Sendo assim, observamos o cordel por uma perspectiva multimodal, uma vez que no mesmo encontramos não apenas as xilogravuras, mas também pode ser visualizado através de vídeos e sons. Portanto, compreendemos que

Essa aprendizagem efetiva propiciada pelo Cordel pode constituir-se utilizando modos de representação como textos, xilogravuras, gestos, animação, sons e etc. O Cordel é um gênero multimodal e, através dele, também é possível estabelecer relações entre o texto literário e o conhecimento de mundo dos alunos e, assim, ressignificar o ensino (SILVA, 2017, p. 47).

Em síntese, a partir do que já foi apresentado, acreditamos ser possível levar para o meio escolar a orientação linguística para os alunos a partir de uma proposta com o gênero cordel, pois, acreditamos que essa literatura fornece viáveis formas de atrair os discentes. Ao levarmos o cordel para a sala de aula, tal gênero pode ser apresentado de diversas maneiras, seja impresso, em áudio e/ou em vídeo, tornando o conteúdo mais dinâmico e atrativo.

Levando isso em consideração, o cordel “o poeta da roça” o qual utilizamos em nossa proposta intervencionista para se trabalhar

a variante linguística, é de autoria de Antônio Gonçalves da Silva mais conhecido por Patativa do Assaré, poeta, repentista e Brasileiro que através de seus cordéis valorizava o seu povo e o seu Nordeste. Vale ainda salientar, que o cordel citado anteriormente, faz parte do livro Cante lá que eu canto cá, livro este que faz menção aos homens do campo e os sofrimentos vivenciados pelos mesmos, o que não poderia ser diferente, uma vez que este autor foi quem mais esteve diante as classes desprezadas pela sociedade, principalmente do pobre sertanejo que por sua linguagem simples tende a sofrer diariamente com o menosprezo social e linguístico.

A seguir, apresentamos os métodos utilizados para a elaboração desse estudo.

## METODOLOGIA

Ao considerarmos os argumentos de Marconi e Lakatos (2003, p. 155), quando afirmam que pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”, desenvolvemos esse trabalho a partir da abordagem qualitativa, conforme o primado do cunho bibliográfico. Sob outra linha de pensamento, Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza que o professor pesquisador não se baseia apenas nos conhecimentos já refletidos por outras pessoas, mas que, além de ir em busca de bibliografias, interessa-se em produzir os próprios conhecimentos acerca dos problemas aparentes no ensino, a fim de melhorar a sua própria prática educacional.

Além disso, a autora em questão discute que o que diferencia um docente pesquisador de outros profissionais é, justamente, a eficácia



de poder refletir sobre as suas próprias metodologias. Assim, há uma busca para desenvolver técnicas positivas que visem a superação das dificuldades enfrentadas, haja vista que o professor se encontra aberto, bem como, curioso para as novas abordagens de ensino que, para nós, devem estar atreladas a metodologias que atraíam os discentes para os conteúdos modalizados em sala de aula.

Contudo, compreendemos que, para a formulação de uma pesquisa, é necessário nos basearmos em pensamentos de estudiosos que dialoguem com a temática que está sendo discutida, para que, a partir deles, seja possível adquirir conceitos concretos. Por isso, recorreremos a artigos e a livros, os quais nos deram suporte para a elaboração do presente trabalho.

Em face do exposto, o interesse em abordar essa temática, que trata da variante linguística através do gênero cordel, surgiu devido à carência de práticas pedagógicas que a utilizem em sala de aula. A partir das considerações propostas nesse trabalho, esperamos que surja o interesse nos docentes e/ou estudantes em conhecer mais sobre esse mundo variacionista. Desse modo, a proposta de intervenção, correspondente à possibilidade de trabalhar a variação linguística através do gênero cordel, visa contribuir para os profissionais que se interessam em levar essa importante vertente do ensino de Língua Portuguesa para seus alunos.

Para tanto, pensando em alcançar respostas acerca da problemática ressaltada nesse escrito, frisamos que nos detemos à metodologia qualitativa, pois entendemos que a mesma “*objetiva* uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (GOLDENBERG, 2004, p. 49, grifo nosso). Com efeito, a nossa proposta está voltada para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica em seu viés variacionista, especificamente, em turmas

do 9º ano do Ensino Fundamental — anos finais. Concernente a isso, as aulas foram pensadas para serem aplicadas de forma interativa, dinâmica, reflexiva e dialogada.

Como objetivo geral das atividades, estruturamos o desenvolvimento reflexivo dos estudantes perante as diversidades linguísticas abordadas no cordel *O poeta da roça*, de Patativa do Assaré, por meio de rodas de conversas, questionamentos e valorização da língua em seus diversos âmbitos, que permite a comunicação/interação entre os indivíduos inseridos no meio social.

O desenvolvimento da proposta intervencionista se dá através de 7 aulas, sendo estas divididas em 5 momentos:

- 1º Motivação inicial (1 aula);
- 2º Apresentação da temática (1 aula);
- 3º Reflexão acerca da variação linguística, a partir da leitura do texto impresso (2 aulas);
- 4º Análise do cordel (2 aulas);
- 5º Dinâmica para conclusão das atividades (1 aula).

No primeiro momento, é proposto que o professor estimule a turma para o interesse da temática através de um vídeo do *YouTube*, o qual musicaliza o cordel *O poeta da roça* (1978), de Patativa do Assaré. Tal ação contribui para um momento dinâmico, que chama a atenção dos estudantes, uma vez que o gênero traz como características não só as variedades da língua, mas também, as rimas e a musicalidade nos versos. Em seguida, é sugerido que o mediador realize breves considerações a respeito da variação linguística e do gênero cordel, tornando-se, assim, um momento introdutório.



Depois, segue a proposta com a leitura coletiva do cordel, observando, a partir desse escrito, as variedades da língua. Nesse momento, consideramos ser possível a realização de alguns questionamentos por parte do professor para os alunos, a fim de instigar a turma a refletir sobre as palavras que variam conforme o lugar, o meio social, entre outros fatores. No prosseguir, sugerimos uma atividade para análise do cordel, com o intuito de que os estudantes possam analisar, cuidadosamente, as variáveis expostas no poema. Ademais, é possível que os discentes reflitam diante o sentimentalismo que o texto provoca. Como ação final das atividades, indicamos uma dinâmica que estimula a empatia e o respeito para com as diferenças linguísticas em sala de aula.

No que tange à avaliação, consideramos que o docente pode desenvolvê-la de forma contínua, dando ênfase ao envolvimento e à participação dos estudantes durante as aulas e as propostas sugeridas. Os recursos que julgamos como necessários para o desenvolvimento das atividades são: vídeo, *slides* com imagens e conceitos, texto *O poeta da roça* impresso, dicionário, papel, caneta, garrafas pet e uma bola.

Vale salientar ainda, que propomos as atividades para as turmas de 9º ano pelo fato de acreditarmos que nesta fase de ensino os alunos já agem de forma um tanto amadurecida perante algumas questões sociais, haja vista, que é preciso que os mesmos ajam de forma humanizada e acolhedora perante as distinções linguísticas uns dos outros assim como é proposto no decorrer das atividades.

Em linhas gerais, no tocante à relevância desse artigo científico, reforçamos, nessa seção metodológica, que o presente trabalho se torna significativo, tanto para a sala de aula como para todos os contextos interacionistas de comunicação, dado que ele está atrelado a orientar a diversidade linguística, a qual acreditamos que merece ser vista com total respeito. A seguir, apresentamos a nossa proposta de intervenção.

## A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO CORDEL: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em face ao exposto, dedicaremos esse tópico para apresentar nossa proposta de intervenção. Para tanto, dividimos tal sugestão em cinco momentos, como veremos a seguir:

**1º momento: motivação inicial (01 aula)** – Nesse espaço, o professor pode fazer uso do *datashow* com apresentação do cordel *O poeta da roça* (1978), através de vídeo em ritmo musical pela plataforma *Youtube*. Nesse momento, o objetivo gira em torno de estimular o interesse dos alunos sobre a variação e o preconceito linguístico, por meio da dinâmica musical, como também, contemplar o viés literário do gênero cordel, bem como, a importância do autor Patativa do Assaré para essa literatura cordelista.

Dessa forma, sugerimos o desenvolvimento da atividade expondo aos alunos o cordel *O poeta da roça*, de Patativa do Assaré, em ritmo musical através de um vídeo do *Youtube*, o que, possivelmente, os atrairá para os próximos passos. Ao término do vídeo, o professor pode instigar os discentes a uma discussão a respeito das palavras pronunciadas no vídeo, ao perguntar se eles já ouviram, se as consideram corretas ou incorretas e quais foram as palavras que eles observaram como tal. A partir disso, sugerimos um diálogo entre a turma e o mediador sobre o uso dessas expressões, atentando-os para as discussões acerca do preconceito linguístico.

**2º Momento: apresentação da temática (01 aula)** – Para essa ocasião, sugerimos como artifícios educacionais os *slides* (*datashow*), conceitos e imagens. Desse modo, a finalidade da parte vai ao encontro da importância do conhecimento da variação linguística, apresentando para os alunos a diversidade da língua através de imagens



e conceitos. Nesse sentido, recomendamos, inicialmente, que o docente pergunte se os estudantes já ouviram falar sobre a diversidade da língua. Para tal, pode-se levar uma breve introdução sobre a variação linguística, baseada na teoria da sociolinguística variacionista, bem como, apresentar seus diversos tipos de variantes.

Nessa aula, o professor pode recorrer a *slides* que tragam conceitos e imagens para exemplificar a diversidade linguística, como, por exemplo, a figura de um pão, que recebe nomes diferentes a depender da região, considerando, assim, uma variação regional; assim como outros materiais que visem chamar a atenção dos alunos. Além disso, nessa aula introdutória, o docente pode apresentar breves considerações a respeito do cordel e de suas características, para que ocorra uma melhor compreensão dos alunos.

**3º Momento: observando e refletindo sobre a variação linguística a partir da leitura do texto impresso (2 aulas)** – Nessa ocasião, o professor pode lançar mão do texto impresso, lápis de cor e papel. O propósito de tais aulas tangem à reflexão no cordel impresso as variedades linguísticas que o mesmo aborda, como por exemplo, a variante regional, histórica e assim por diante. À vista disso, o docente pode distribuir o texto impresso e sugerir que a turma reorganize as cadeiras e as deixem em formato de círculo, com o intuito de melhorar o contato entre todos durante a leitura compartilhada do cordel. Após a leitura do cordel, pode ser proposto que os alunos circulem com lápis de cor (se preferirem), no texto, as palavras que eles mais utilizam no dia a dia e que, para eles, correspondem a uma variante da língua. Ainda nessa perspectiva, é possível lançar alguns questionamentos, em razão de que esses jovens já terão um conhecimento prévio do que é variação linguística, podendo ser dirigidas tais perguntas:

1. Para você, falar dessa forma como está no cordel é inadequado? O que contribuiu/contribuiu para sua reflexão?

2. A escrita dessas palavras atrapalhou o seu entendimento?
3. A partir do texto lido, você enxerga diversas variações linguísticas?

Para essa terceira sugestão de pergunta, seria interessante discuti-la mostrando que as variações podem ter caráter social, cultural e/ou histórico. Com relação à última, pode ser questionado se eles já ouviram a palavra caipora, por exemplo. Ademais, pode ser sugerido que eles recordem, se possível, de uma situação em que pronunciaram uma dessas palavras circuladas e que foram criticados por isso, bem como, das vezes que um amigo pronunciou a mesma palavra e eles reagiram de maneira preconceituosa.

A partir disso, pode-se refletir sobre o preconceito linguístico que os alunos enfrentam ou fazem outros enfrentarem devido à ideia, muito introduzida na sociedade, de que falar assim é feio e/ou errado. É necessário abordar para os alunos, também, que a fala deles não está errada, mas que, muitas vezes, necessita de uma adequação em relação aos ambientes nos quais essa fala está inserida. Para essa ideia, pode acrescentar, para agregar na aula, o exemplo do posicionamento linguístico em ambientes formais e informais.

Para finalizar a aula, pode-se pedir que cada aluno escolha uma ou duas palavras do cordel lido e escreva, em um pedaço de papel, uma frase preconceituosa que já ouviram de alguém próximo ou que perceberam outra(s) pessoa(s) sendo vítimas de tal prática, por usar tal expressão. Para um resultado mais produtivo, é preciso pedir aos alunos que guardem essa escrita consigo, pois servirá para uma dinâmica conclusiva das atividades.

**4º momento: analisando o cordel (2 aulas)** – Nesse espaço, o professor pode recomendar aos alunos que se dividam em grupos de três a quatro pessoas, a depender do número de estudantes na sala, para que, em conjunto, possam fazer uma breve análise do cordel em estudo. Tal ação tem em vista que, para os PCN (BRASIL, 1998b, p. 88),



é possível permitir que algumas atividades sejam feitas em grupos, uma vez que possibilita uma troca entre os discentes, facilitando, assim, “a apropriação dos conteúdos”. Para a análise, pode ser permitido que os alunos busquem em dicionários os significados das palavras desconhecidas por eles e que estejam no cordel, facilitando o reconhecimento das variações linguísticas, como também, é possível ainda, explorar os sentidos real (denotação) e figurado (conotação) das palavras.

Sugerimos, ainda, que seja proposto que os estudantes observem as palavras informais e as analisem de forma reflexiva. Ou seja, que eles reflitam se: a) a linguagem do cordel os faz lembrar dos avós que, possivelmente, têm ou tinham uma linguagem parecida; b) o cordel faz uma denúncia e/ou uma reflexão sobre a questão da realidade de muitos nordestinos que tiveram que largar os estudos para trabalhar; c) os pais ou os avós deles possuem uma realidade igual; d) tais expressões correspondem apenas as pronúncias de todas as pessoas que não obtiveram conhecimentos escolares ou também de falantes que possuem estudos, mas que escolhem pronunciar de tal modo; e) a linguagem abordada reflete sobre o vocabulário de alguma região ou período histórico, etc. Após isso, o professor pode pedir que os estudantes apresentem suas análises, sendo possível a intervenção do docente e diálogo entre os colegas.

**5º momento: dinâmica conclusiva das atividades com o jogo de boliche (1 aula)** – Por fim, nessa ocasião, o docente pode utilizar bola, garrafas pet e cola, a fim de levar os alunos a reconhecer, através da dinâmica, que o preconceito linguístico machuca o próximo e, por esse motivo, eles precisam agir sempre com empatia e com respeito perante o modo de falar do outro.

Como foi sugerido no final da aula do terceiro momento, nessa oportunidade, o professor poderá utilizar as frases colocadas por cada aluno a partir das palavras já proferidas alguma vez por eles ou por alguém próximo e que lhe fez observar, através da reflexão do texto, como

preconceito linguístico. A proposta dessa dinâmica é que os alunos tentem “derrubar” o preconceito perante as suas variações de fala, uma vez que as palavras pronunciadas de maneira preconceituosa causam muitos danos a quem as ouve. A dinâmica poderá ter como tema: “Derubando o preconceito linguístico através do jogo de boliche”. Enfatizamos, ainda, a possibilidade de utilizar garrafas pet como pinos.

No que tange ao desenvolvimento do jogo: inicialmente, a turma poderá se dividir em dois grupos, sendo eles A e B. Cada grupo deverá escolher seis colegas da equipe e suas respectivas frases, colando as palavras nas garrafas e colocando-as no chão um pouco distante. Após isso, um membro da equipe irá jogar a bola, a fim de derrubar um dos pinos que contém palavras negativas já ouvidas por eles, cada um dos seis discentes de cada equipe terá uma chance.

Desse modo, quem conseguir derrubar a garrafa contabilizará um ponto para o grupo, ao contrário, será diminuída a pontuação. Porém, o aluno que não obteve êxito na jogada receberá um abraço de sua equipe, como forma de acolhê-lo, bem como, de mostrar para ele que o grupo valoriza a sua fala e a acolhe com empatia. A finalidade dessa aula, portanto, não é apenas de ser um momento descontraído e divertido, mas também de servir para visualizar as expressões linguísticas dos alunos com respeito e não como motivo para humilhá-los.

### Reflexões acerca da proposta

Observamos que a aplicabilidade das atividades expostas acima possui, visivelmente, uma grande importância no que diz respeito ao ensino/aprendizagem dos alunos perante a temática. Nesse sentido, a proposta trabalha não só com o pensamento reflexivo dos alunos, mas também com a criticidade e com o sentimento humanizado deles, haja vista que estimula os estudantes a olharem com respeito,

empatia e acolhimento para as diferenças do outro, principalmente, sobre a diversidade linguística.

Com relação a isso, a nossa proposta foi pensada para o ano final do Ensino Fundamental (9º ano), pois acreditamos que, nessa fase, os estudantes já conseguem agir de forma mais madura, conseguindo entender a proposta, bem como, participar adequadamente do que é apresentado. Cabe ressaltar que a intervenção foi preparada visando a reflexão do alunado, através das discussões acerca da variação linguística, abordando cada etapa de modo interativo, a fim de chamar a atenção dos discentes, não apenas para o ensino de Língua Portuguesa, mas também para as diversas questões que envolvem respeito, humanidade e empatia para com as diversidades que cada cidadão traz consigo.

Em virtude disso, sabemos que a sala de aula é diversificada, dado que nela estão inseridos seres humanos que possuem individualidades linguísticas e pessoais. Levando isso em consideração, é possível que a proposta, que foi anteriormente exposta, mesmo sendo direcionada para o 9º ano, possa ser aplicada em turmas diferentes, necessitando, contudo, de reajustes por parte do docente, tendo em vista que outras séries poderão recepcionar as atividades propostas com dificuldade ou facilidade. Dessa forma, acreditamos que os caminhos sugeridos como proposta no trabalho de intervenção podem ser adaptados conforme a realidade de cada turma em que o projeto for inserido.

Ao refletir sobre dificuldades que possam interferir no desenvolvimento da proposta, pensamos em atividades dinâmicas, com o intuito de que esses possíveis obstáculos sejam minimizados. Além disso, buscamos ações que visam contribuir com o interesse dos alunos, através da interação e da dinamicidade das questões, já que os conteúdos, se fossem apresentados de forma isolada, não iriam contribuir com o ensino/aprendizagem e tampouco facilitaria o entendimento dos estudantes, visto que não despertariam o interesse deles. Diante de tais reflexões, visualizamos uma proposta com dinâmicas,



jogos, interação e trabalhos em equipe, como forma viável e espontânea de conectar os estudantes ao conteúdo.

Em vista disso, durante a elaboração da proposta, refletimos que as dinâmicas e os jogos não devem ser vistos apenas por uma perspectiva de ensino infantil, pelo contrário, os jovens também gostam de se divertir e, muitas vezes, de serem desafiados. Nesse cenário, as brincadeiras são sempre bem-vindas para aprimorar o conhecimento dos discentes, principalmente, quando há, em sala de aula, alunos que sentem dificuldades em entender o assunto, sendo necessário criar métodos produtivos para auxiliá-los.

Corroborando o que foi colocado anteriormente, Sigiliano; Ferraz; Pinto (2021, p. 12) nos afirmam que “o jogo é, pois, a expressão mais legítima do lúdico e apresenta-se como portador de um potencial enorme para a educação e, mais especificamente, para o ensino de língua portuguesa”. Salientamos, ainda, que a dinâmica utilizada como conclusão das atividades é inteiramente significativa e acolhedora, tendo em vista que, a partir dela, o professor não se coloca como quem sabe de tudo, mas, sim, como mediador da aprendizagem, visto que está apto a não apenas ensinar, mas também, a aprender com seus alunos. Adiante, apresentamos as nossas conclusões a respeito de todo o trabalho.

## CONCLUSÃO

O presente artigo apresentou como objetivo geral abordar a importância do ensino variacionista na educação básica, utilizando como alicerce o gênero cordel. Nesse viés, visualizamos na literatura de cordel características variantes que também podem ser trabalhadas com relação à realidade vivenciada pelos alunos e/ou pelos seus parentes, como os falares regionais, históricos, sociais e culturais, características que, geralmente, estão presentes no gênero em questão.



Por meio desse trabalho, é possível reconhecer a dinamicidade da língua em seus diversificados meios de comunicação, tendo em vista que dialogamos não apenas sobre a existência da variante culta da língua, mas também sobre a variante informal, sendo defendido que esta não é utilizada apenas por pessoas que possuem um grau menor de formação, podendo ser utilizada por falantes que estudam a formalidade da língua. Tal fato ocorre, porque, no momento descontraído com familiares, por exemplo, o indivíduo pode falar do mesmo modo que os demais, já que a variante adquirida em seu meio familiar estará, geralmente, presente em seu ato de fala e, por causa disso, pode ocorrer, seja de modo inconsciente ou consciente, o uso de palavras variantes da própria região da qual o falante veio ou em que ele reside.

Acrescentamos, ainda, que o levantamento teórico acerca do que alguns estudiosos discutem sobre a variação linguística e o gênero cordel foram essenciais para o desenvolvimento desse artigo, contribuindo com pensamentos concretos acerca do que foi pontuado perante a temática. Ademais, vale pontuar que a proposta didática presente nesse trabalho surgiu como meio de auxílio para os profissionais docentes que buscam construir em sala de aula não apenas conhecimento, como também, empatia, respeito e valorização das variações linguísticas existentes em nosso país, o qual é riquíssimo de diversidade, seja linguística, racial, cultural, religiosa, entre outras.

Diante disso, justificamos que esta pesquisa possui grande relevância para o ensino básico, tendo em vista que, muitas vezes, o processo de ensino/aprendizagem não considera as realidades das escolas. Isso pode ocorrer por diferentes motivos, seja por profissionais que não enxergam a importância de se trabalhar a variação linguística em sala de aula, seja pelo próprio currículo da escola que não se abre para as questões diversificadas presentes na própria instituição. Além disso, pode existir ausência de interesse ao acesso à literatura cordelista, a qual abre um leque de possibilidades para se trabalhar, em sala de aula, a questão variante e outras vertentes.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem a temática aqui desenvolvida, haja vista que ela respeita e valoriza a diversidade da língua. Portanto, esperamos que essa proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Renata Cristina. **Uma experiência com a produção do texto literário**: o cordel no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. 2016. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela Sociolinguística. São Paulo: Contexto, 2008, p. 15-30.
- BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro**: um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola: 2004.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BECHARA, Evanildo. Para quem se faz uma gramática? In: NEVES, Maria Helena de Moura; GALVÃO, Vânia Cristina Casseb; LEITE, Marli Quadros; SAVIOLI, Francisco Roberto Platão. **Gramáticas Contemporâneas do português**: Com a palavra os autores Evanildo Bechara ... [et al.]. São Paulo: Parábola, 2014, p. 19-30.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo. Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

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

CAGLIARI, Luís C. Alfabetização e Linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002. *In*: LIMA, Stélio Torquato. Os PCN e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 1, p. 133-139, 26 nov. 2012.

CYRANKA, Lúcia F. de M. Sociolinguística aplicada à educação. *In*: MOLLICA, Maria Cecília; FERRAREZI JUNIOR, Celso. (org.). **Sociolinguística, Sociolinguísticas**: uma introdução. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010, p. 19-36.

OLIVEIRA, Luís Carlos de; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **Soletas Revista**, n. 26, p. 75-90, jan./dez., 2013.

SIGILIANO, Natália; FERRAZ, Cláudia Ferreira; PINTO, Maria Beatriz. Ludicidade nas aulas de Língua Portuguesa. *In*: SIGILIANO, Natália; BERNO, Laís Sathler (Orgs.). **Ensinar português de forma divertida**: atividades lúdicas para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2021.

SILVA, Ana Valéria Ubaldo da. **A literatura de cordel como prática motivadora da leitura e da escrita em sala de aula**. Garanhuns, 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, Maria Ribeiro. **O Cordel na sala de aula**: a resignificação do ensino de língua portuguesa. 2014. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Sousa, 2014.



# 6

Flávia da Silva Nascimento

Maria Suely da Costa

## Literatura indígena e decolonialidade:

uma proposta  
para a sala de aula

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.6

## INTRODUÇÃO

No atual contexto brasileiro, não é raro nos depararmos com situações de extremo desrespeito para com os povos indígenas, o que se efetiva seja através de conflitos em torno da questão das demarcações de terras, seja pela desvalorização de políticas públicas por parte do governo ou pela desinformação da sociedade para com esses povos. Grande parte da população ainda está atrelada à ideia estigmatizada de que o indígena é um ser caricato/folclórico que vive isolado na mata.

Esta realidade adversa em torno dos povos originários tem seu reflexo na história de um país cujo colonizador impôs aos indígenas resistir primeiro ao contexto de enganação, depois de escravização e, em seguida, de massacre (MOTA, 1999). Contextos estes marcados em registros nos livros à luz do discurso do vencedor, o homem branco. Tais registros históricos não só estereotiparam como negaram a sua etnia e cultura. Com efeito, muito se naturalizou a visão de que os povos originários não prestavam para o trabalho, precisavam ser salvos, do ponto de vista da fé, e aculturados, ainda que tivessem suas línguas e seus ritos. Sem esquecer sua essência, estes foram obrigados a viver conforme as normas do mundo do colonizador, exigindo muita força e resistência.

Os povos indígenas, assim como os negros no Brasil, só tiveram garantias mais amplas com a promulgação da Constituição em 1988, quando passam a ser reconhecidos como um dos grupos formadores da nação (BRASIL, 1988). Contudo, é fato “que não houve a adoção de políticas e tampouco ações governamentais capazes de reconhecer efetivamente seus territórios e cultura” (CRESTON, 2020 p. 237).

O Brasil é um país ainda muito marcado por práticas racistas, tanto para com os negros quanto para com os indígenas. E o que muito contribui para isso é o desconhecimento, restando tão somente concepções disseminadas pelo colonizador que tendem a diminuir



ou menosprezar estes grupos em nome de uma supremacia branca. Concepções estas muitas das vezes disseminadas pelos meios de comunicação, livros didáticos e a própria escola, quando limitados a uma visão de uma identidade estereotipada.

Segundo Creston (2020, p.237), “Inseridos na colonialidade, o negro e o indígena foram invisibilizados não por sua ausência, mas por sua negação”. A relação com os conceitos de identidade, raça e etnicidade, faz da teoria decolonial uma aliada contra o sistema do colonizador para com o colonizado, a ponto de nos ajudar a compreender melhor as resistências contra os processos hegemônicos de dominação. A decolonialidade<sup>14</sup>, apresenta-se segundo Oliveira e Lucini (2021, p. 11) “[...] como luta e resistência contra os padrões de poder e [...] existe há mais de 500 anos. Portanto, a sua existência/reexistência emerge ao passo que se afirmam/reafirmam as colonialidades.”

Diante de aversões e silenciamentos aos povos indígenas, e verificando o quanto no ambiente escolar a referência em torno destes praticamente inexistente, quando ocorre tende a ser posta de forma idealizada ou folclórica, é que surgiu o nosso interesse em torno desta temática. Considerando a presença indígena em vários contextos, tendo em vista ser um dos povos a constituir a tríade da composição étnica brasileira (o indígena, o branco e o negro), como a escola pode atentar para as questões da desconstrução do “índio folclorizado”, no sentido de expor que todo povo possui sua identidade própria e a mesma deve ser reconhecida e respeitada?

É visível a manutenção de imagens estigmatizadas, criadas desde os tempos coloniais ainda presentes nos dias atuais, que em muito contribuem para o desrespeito e desvalorização do povo indígena.

14 Não há consenso quanto ao uso do conceito decolonial/ descolonial, ambas as formas se referem à dissolução das estruturas de dominação e exploração configuradas pela colonialidade e ao desmantelamento de seus principais dispositivos. Estudios Decoloniales: Un Panorama General. KULA. *Antropólogos del Atlántico Sur*, Buenos Aires, n. 6, p. 8-21, 2014.



A leitura pode ser um dos caminhos possíveis, visto que a escola é um espaço propício para se problematizar questões que envolvem a diversidade cultural e o meio social em si. Através de propostas de leitura, o professor pode abordar em sala de aula textos cujas temáticas envolvam aspectos das culturas e literaturas dos povos originários, possibilitando aos leitores o acesso a conhecimentos específicos.

Considerando que a literatura tem um papel fundamental na construção do homem enquanto sujeito e cidadão pela sua possibilidade de representar a problemática em torno das etnias, ou seja, de atuar como uma espécie de instrumento de defesa sociocultural, torna-se um material de presença fundamental no contexto escolar, conforme propõe a Lei 11.645/08; um direito a ser acessível. Assim, um dos caminhos para a sua inserção passa pela possibilidade do letramento literário, compreendendo este como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Com efeito, este letramento exige por parte dos educadores um tratamento que tende a ultrapassar as muitas práticas em sala em torno dos livros didáticos.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo está em propor uma atividade de leitura que venha desconstruir a imagem folclórica e estereotipada sobre o indígena. Em função disso, a proposta tem por objeto de estudo a crônica *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?*, do escritor Daniel Munduruku (2016). O referido texto faz parte do livro de crônicas *Histórias de índio* do referido autor, publicado pela Companhia das Letrinhas; uma publicação composta por relatos sobre os povos originários.

A atividade de leitura proposta busca um direcionamento que considere a superação do silenciamento e invisibilidade da cultura dos povos indígenas na sala de aula. A proposta de intervenção apresentada é destinada a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II. Traz uma metodologia que visa as práticas de letramento literário através do desenvolvimento de atividades didáticas dentro do ambiente escolar, na perspectiva

de formar um aluno leitor crítico e consciente sobre os problemas que rodeiam a sociedade em toda a diversidade étnico-racial brasileira.

Este é um estudo bibliográfico de cunho qualitativo, que visa construir uma proposta pedagógica de estudo multidisciplinar no sentido de dar ênfase aos estudos literários de autoria indígena, destacando a sua importância para o conhecimento e informação a respeito de experiências dos ancestrais, construindo assim a história e cultura dos povos indígenas, cuja aprendizagem ajude os leitores desenvolverem uma consciência maior sobre a sociedade brasileira.

Em função disso, este trabalho está fundamentado nos estudos de Oliveira & Lucini (2021) Creston (2020), León (2012) e Mignolo (2017) discutindo sobre a decolonialidade; Cosson (2006, 2014), na perspectiva do letramento literário, Almeida (2010), Munduruku (2016, 2018) e Jekupé (2009) sobre as lutas indígenas, além da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) e a Base Nacional Comum curricular (BRASIL, 20017) de caráter normativo garantindo ensino das culturas e literaturas indígenas em sala de aula, entre outros.

Quanto a sua estrutura, este estudo traz inicialmente uma discussão a respeito das lutas dos povos originários em busca de respeito e a inclusão de suas culturas e literaturas na sala de aula. Em seguida, destaca apontamentos sobre o letramento literário e documentos orientadores (BNCC) para o fortalecimento do ensino de literatura indígena em defesa da construção da identidade do sujeito indígena de forma positiva, não estereotipada. Na sequência, apresenta a proposta de uma sequência básica a partir do texto **É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?** do autor Daniel Munduruku. Por fim, seguem as considerações finais a respeito da proposta didática e sua contribuição para a melhoria do ensino de literatura dos povos originários brasileiros no contexto da sala de aula do Ensino Fundamental.

## O ENSINO DE LITERATURA INDÍGENA NO CONTEXTO ESCOLAR

Nos dias atuais, cada vez mais, é exigido que as pessoas saibam ler e escrever. Porém, além dessas duas habilidades, há uma terceira que é interpretar aquilo que se lê ou escreve de forma efetiva. O mundo no qual estamos inseridos expõe que essas três competências sejam primordiais para a formação de um sujeito crítico. Constituindo em ferramentas que vêm contribuir para essa formação, estão os gêneros textuais, dentre os quais, se destacam os textos literários que de forma artística tendem a representar o real.

Diversos professores ainda mantêm certa resistência e continuam presos aos textos do livro didático, porém, alguns são mais criteriosos e seletivos para com os conteúdos a serem trabalhados em sala. Profissionais assim usam da arte literária como instrumento a fim de enfatizar diversas causas sociais. Ou seja, a literatura não só com função estética, mas também assumindo um papel social em sua narrativa ou verso, possibilitando leituras que vão do estético, do lúdico, até ao cognitivo e ao pragmático.

Destaca-se, pois, ser importante enfatizar que a literatura em si não deve ser vista ou ensinada apenas em sua composição estrutural, cuja excelência encontra-se na poesia, embora esta também possa ser carregada de um conteúdo de teor social. Segundo Bosi (2015, p. 08) “[...] há mais de uma forma de resistência. A mais evidente é a poesia de crítica social, de ataque, de sátira. Mas não é a única”. Como é o caso da crônica que, em torno de temas cotidianos, há sempre um propósito em sua construção. Ao ler o texto, é imprescindível que o leitor descubra o mecanismo de composição do mesmo e a partir deste ponto, seja possível, por meio da observação e da comparação, entender como as coisas do mundo funcionam.



Definida como a arte de lidar com as palavras, a literatura é, pois, uma área composta de uma grande diversidade de textos e autores. Dentre estes, estão os textos escritos por indígenas, de interesse nesta pesquisa, atendendo à Lei 11.645/2008 e aliando o processo de leitura ao conteúdo temático dessa literatura. Muitos desses textos, ainda em fase de reconhecimento, geralmente trazem consigo uma leitura crítica, objetivando desconstruir a imagem folclórica que puseram aos povos indígenas, além de expor suas lutas por direitos e igualdades.

Atualmente, diversos gêneros textuais são abordados nas escolas, porém, grande parte dos professores ainda se detém apenas às literaturas canônicas ou de autoria de brancos. É justamente nessas abordagens que a figura do indígena, quando surge, é exposta de maneira retrógrada e estereotipada, isso porque o texto foi escrito por um branco há muito tempo, sob à luz de um pensamento de colonialidade, fundado na raça como modo de legitimar as relações de dominação impostas pela colonização. Conforme afirmação de Adichie via portal *Geledés* (2010), sob o perigo de incorreremos uma única história. A consequência da história única é que ela rouba a dignidade das pessoas, torna-se difícil reconhecer a sua humanidade e consequentemente realça como somos diferentes, não como somos parecidos. Desse modo que

[...] todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. [...] sua nova identidade racial, colonial e negativa implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade (QUIJANO, [2000] 2005, p. 127).

Dessa forma, é sempre comum encontramos a figura do indígena sendo representada na literatura branca como sendo um personagem isolado nas matas, sem contato com a zona urbana, dançando para pedir chuva e caçando para sobreviver. São representações situadas em um tempo histórico que não dialogam com a realidade do mundo moderno.



nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (BRASIL, 2008). Contudo, decorridos 14 anos desta Lei, podemos identificar ainda a lacuna que existe dentro do sistema educacional brasileiro no que se refere ao ensino da cultura e literatura indígena em sala de aula, uma vez haver uma abordagem mínima, quando não referente à história e cultura dos povos indígenas.

Em conformidade com a lei 11.645/08, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) tem garantido que as culturas e literaturas indígenas devem ser abordadas no ambiente escolar sem nenhum preconceito ou resistência. A habilidade **EF67LP28** vem orientar nos seguintes termos:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p. 169).

A BNCC, enquanto documento de caráter normativo, expõe claramente como o professor deve conduzir as aulas em observância à formação do leitor. Uma outra habilidade relevante no sentido de fortalecer o ensino da cultura e literatura dos povos originários é destacada na BNCC (Habilidade – EF69LP44):

Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2017, p. 157).



No contexto de sala de aula, a leitura de obras de autores indígenas pode contribuir para a desconstrução de preconceitos arraigados na sociedade, a exemplo da visão dos indígenas como indivíduos selvagens e bárbaros. Nesse sentido, a literatura indígena vem representar uma ruptura com os paradigmas do pensamento do colonizador, em que prevalece o modelo de agir e pensar colonial, que menosprezam os povos indígenas na sua diversidade, seus saberes, costumes e religiosidade. Ou seja, é importante ressaltar a contribuição da literatura para a formação da consciência de que os povos indígenas possuem e sempre possuíram organização social, a mesma apenas não foi respeitada.

A lei 11.645/08 junto com as diretrizes que compõem a (BNCC) formam um conjunto de grande importância no sentido de garantir o direito das minorias, no caso, os povos originários. Trabalhar com autores ou textos indígenas no ensino escolar deve se tornar uma prática social frequente, para fins de saber que a literatura em si conscientiza, informa, denuncia e dignifica esses povos ao desconstruir em suas narrativas, por exemplo, diversos estereótipos criados ao longo do tempo. Desse modo, conhecer a literatura indígena se torna necessária, embora seja desafiador. Segundo Candau (2008, p. 56):

O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente, descentrar nossas visões e estilos de afrontar as situações como os melhores, os verdadeiros, os autênticos, os únicos válidos. Para isto é necessário promover processos sistemáticos de interação com os outros, sem caricaturas, nem estereótipos. Trata-se também de favorecer que nos situemos como “outros”, os diferentes, sendo capazes de analisar nossos sentimentos e impressões. E a partir daí, conquistando um verdadeiro reconhecimento mútuo, que seremos capazes de construir algo juntos/as.

Para Almeida (2010, p. 05), “Outro fator que dificulta o trabalho com esse tema é que há, por parte de alguns professores, um desconhecimento sobre a cultura indígena”. Dessa forma, esse desconhecimento



e talvez a falta de interesse da escola em, de forma coletiva, discutir e propor um currículo inclusivo, conforme estabelece as diretrizes da BNCC e Lei. 11.645/08, revelam-se ser um problema, cujo efeito é, um silenciamento, o trabalho equivocado por sua natureza folclórica ou estereotipada ao tematizar sobre os povos originários do Brasil.

Nessa perspectiva, também se cogita que talvez o professor conheça as diretrizes e Lei estabelecidas, mas não sabe como abordá-las em suas aulas; ainda há a possibilidade de o próprio carregar consigo o preconceito enraizado. Há inúmeras suposições, no entanto, o importante é que essas minorias não sejam excluídas ou inferiorizadas, é necessário cada vez mais políticas educacionais que viabilizem a inclusão da história, cultura e literatura indígena em sala de aula.

A partir do momento em que a escola mantém o interesse em incluir os textos literários dos povos originários no currículo escolar, conseqüentemente, os professores terão conhecimento e se darão conta de que aquele modelo ultrapassado não condiz com a realidade da classe indígena, acreditamos que o primeiro passo também deve ser dado não só pelo professor, mas também pela própria escola, ela é capaz de inovar a própria biblioteca com textos de autorias indígenas, facilitando o trabalho dos professores.

O escritor e indigenista Daniel Munduruku destaca que “Luto para que a cultura indígena não seja considerada simplesmente parte do folclore nacional, mas que esteja viva no currículo escolar”<sup>15</sup>. Ou seja, o indigenista pontua que mesmo com as atuais leis, os professores ainda estão acostumados a conservar o modelo antigo e equivocado de ensino para com a história e cultura indígena. Por esse motivo o termo decolonial tem se tornado presente nessas lutas, “o giro decolonial propõe-se à abertura e à liberdade de pensamento e de formas de vidas outras” (LEÓN, 2012, p. 112).

15 In: Escritor indígena é reconhecido em prêmio de literatura infanto-juvenil. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/09/14/escritorindigena/>.





a tomada de posição contra as convenções. Conforme Graúna, a literatura indígena faz parte de um mundo que muitos desconhecem. “Embora seja também espaço para denunciar a galopante violência contra os povos de diferentes etnias, a literatura indígena é de paz. Porque a palavra indígena sempre existiu, uma de suas especificidades tem tudo a ver com a resistência” (GRAÚNA, 2014, p.55).

Somos um país marcado pela mestiçagem (REIS, 2006). A composição étnica dos brasileiros é um conteúdo muito importante, passível de uma atenção especial por parte do educador ao aplicá-lo em sala de aula. Discutir com os alunos sobre a diversidade étnica da população nacional e como esse fator contribuiu para a nossa identidade cultural, deve passar pela demonstração dos aspectos culturais presentes em nossas vidas, originários desses grupos étnicos, a exemplo, dos indígenas.

### O letramento literário na construção de saberes

Evidenciam-se relatos de que a literatura no ensino fundamental I e II ainda é bem relapsa, isso porque geralmente os professores costumam apenas ler, identificar os personagens e o que se passa na narrativa, sem o propósito de despertar a criticidade dos alunos. Considerando-se que o pensamento crítico não é algo criado, mas sim desenvolvido em uma pessoa, é importante destacar a necessidade de uma prática pedagógica voltada para o desenvolvimento contínuo no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que a aula com o texto literário observe não somente a função estética do texto e demais questões estruturais, mas também o conteúdo e suas possibilidades de sentidos. Tem sido nessa direção que as práticas de ensino têm alcançado o letramento,





que o professor possa contextualizar sua aula no sentido de que os alunos consigam ler, interpretar, formar opiniões e relacioná-las com fatores sociais e do seu dia a dia.

Segundo Kleiman (2005), a partir do momento em que o letramento do aluno é definido como o objetivo da ação pedagógica, o movimento será da prática social para o conteúdo, nunca o contrário. A compreensão é a de que o desenvolvimento do senso crítico pode produzir a formação de cidadãos melhores, e com isso a possibilidade de viver em uma sociedade mais justa e consciente, portanto, mais livre da manipulação por ignorância de conceitos.

Dessa forma, verifica-se a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas letradas para fins de um ensino capaz de desenvolver o senso crítico em nosso aluno leitor. Para tanto, o trabalho feito com a leitura de textos literários deve compreender aspectos que valorizem o exercício da leitura, de modo a perceber aspectos que valorizem muito além do ato de ler, pois ler é compreender o que está escrito, possibilitando a construção de saberes.

### O escritor Daniel Munduruku e a obra literária

Daniel Munduruku é um escritor Indígena brasileiro, nascido em Belém do Pará (1964). Sua formação acadêmica teve início com a graduação em filosofia, história e psicologia, além de ser doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pós-doutor em Linguística com ênfase em Literatura Indígena pela Universidade Federal de São Carlos (UFSC).

O referido autor publicou até então 52 livros, entre eles destacam-se “Histórias de índio” (1997), “Coisas de índio” (2000), “As serpentes que roubaram a noite” (2001), “Meu avô Apolinário” (2001)



e “O Karaíba” (2010), os mesmos são destinados ao público infantil, juvenil e adulto. Através de suas obras, Munduruku já recebeu alguns prêmios no Brasil e no exterior, a exemplo do prêmio Jabuti e o Erico Vanucci Mendes. Daniel também teve algumas de suas obras recomendadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), além de traduções no Canadá, Estados Unidos, México e Coreia do Sul.

O livro *Histórias de Índio*, do autor indígena Daniel Munduruku (2016), com ilustrações de Laurabeatriz, teve sua origem ainda em meados de 1996 e foi publicado pela primeira vez em 1997. Atualmente, o mesmo se encontra em sua 29ª impressão. A obra traz consigo crônicas voltadas para a história e cultura indígena, além de diversos fatos sobre os povos originários, mais precisamente os povos Munduruku. Um dos pontos construtivos é que temos uma literatura indígena criada por um indígena, algo não comum, geralmente os povos originários só apareciam nas literaturas quando o autor branco escrevia.

Um fato bem esclarecido na obra é que o autor constrói uma narrativa em busca de quebrar o preconceito, informar a população sobre suas vivências, assim como conquistar respeito e reconhecimento perante a sociedade, que na maioria das vezes, mantém um pensamento retrógrado e de exclusão perante eles. Tem-se aqui uma certa oposição aos conceitos enraizados em concepções coloniais de base seculares.

Em sua narrativa, a crônica intitulada **É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?** traz um indígena que, após entrar em um metrô, presencia o diálogo entre duas mulheres curiosas a seu respeito, isso porque ele está vestido com calça jeans, blusa e sapatos; além disso, usa alguns acessórios que fazem parte da cultura indígena. Em seguida, as mulheres começam a questionar se ele é “índio” ou não, segundo elas, índio não deveria estar vestindo roupa de branco, também não é possível que o mesmo possa andar de metrô (índio vive na floresta, caçando com arco e flecha), usar relógio? Não creem, afinal, a crença é que os indígenas identificam as horas através do sol, lua e estrelas.





O interesse está em informar os alunos sobre as vivências dos povos originários, no sentido de também promover uma desconstrução da imagem caricata e folclórica oriundo do discurso colonial presente nos dias atuais. Além disso, pretende-se preencher uma das carências ao possibilitar a inclusão cultural e superação do silenciamento e invisibilidade da cultura indígena no sistema educativo a partir da leitura de textos literários de autoria indígena. Conforme visto nas discussões deste texto, a sequência básica se estrutura em etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para essa proposta, também optamos por organizar essa estrutura em 04 momentos/etapas:

### Primeira etapa – Motivação

Nesta primeira etapa, conforme aponta Cosson (2006a), são essenciais leituras que exigem uma resposta por parte dos alunos, à medida que eles possam sentir-se estimulados a explorar o texto sob diversos olhares. A motivação é um exemplo de estímulo, ela consegue despertar nos alunos a interação individual e coletiva, preparando-os para conhecer a obra que de início não será apresentada. Assim, sugerimos aplicação de um questionário impresso, no qual cada aluno responderá conforme seu conhecimento pessoal as seguintes perguntas:

- Você já deve ter ouvido falar na data comemorativa denominada 19 de abril – dia do índio. Conte-nos o que você sabe a respeito dessa data.
- Na sua concepção, cite até cinco palavras que representam os povos indígenas.
- Em algum momento já visitou uma aldeia indígena?
- De acordo com seus conhecimentos, como você poderia identificar uma pessoa indígena?



Esse questionário tem como objetivo inicial, identificar o que os alunos têm de conhecimento sobre as culturas e os povos originários. Conforme Cosson (2014, p. 162) “Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto.” Dessa forma, após todos responderem o questionário, sugerimos que os mesmos sejam recolhidos, pois eles serão utilizados na última etapa da sequência.

Para finalizar essa parte motivacional, será apresentado um pequeno vídeo<sup>16</sup> produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA) em que algumas pessoas indígenas relatam o preconceito vivenciado, dialogam em defesa de sua integridade cultural e enfatizam que todos os povos evoluem.

O vídeo instiga o pensamento crítico de quem o assiste, a ideia é esclarecer aos alunos que os povos originários possuem uma representação folclórica e mitológica, porém, também são seres humanos conforme o homem branco, a diferença está apenas no modo de enxergar a vida, nos seus costumes e crenças, os quais devem ser respeitados.

## Segunda etapa – Introdução

Dando sequência, conforme Cosson (2014), esse é o momento de introduzir a obra literária objeto de estudo assim como seu autor. Os alunos já possuem algo em mente sobre o texto em estudo, sendo assim, o professor poderá iniciar com uma breve apresentação sobre o autor, no caso, Daniel Munduruku, podendo usar de uma pesquisa

16 <https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmIaUc> - Os tempos mudaram, os índios também, mas eles continuam lutando pelo direito de ser índio. Se você não é mais igual ao seu tataravô, porque os índios também não podem mudar? Incorporar hábitos considerados de “homem branco”, como usar roupas ou tecnologia, não faz do índio menos índio. Eles continuam lutando para manter sua identidade e cultura indígenas (YOUTUBE, 2017).



sobre sua bibliografia ou mesmo já apresentar slides ou links sobre este (a exemplo: <https://www.youtube.com/c/dmunduruku>). Sobre o texto literário proposto, *É ÍNDIO OU NÃO É ÍNDIO?* trata-se de uma crônica, presente no livro de crônicas do referido autor intitulado *Coisas de índios*. O professor poderá apresentar o livro em sala, atentando-se primeiramente para as imagens contidas na capa e nele por completo (algumas feitas por crianças indígenas).

Um ponto interessante é que o livro traz consigo pinturas, figuras artísticas e fotos de algumas comunidades, esses detalhes são relevantes para desconstruir um trecho da narrativa em que as mulheres acreditam que indígena não usa roupa de homem branco, ou seja, nas fotos é possível identificar todos vestidos. Essa etapa introdutória também pode ser usada para fazer questionamentos entre os alunos, correlacionando o conhecimento de cada um a respeito dos povos indígenas com as informações externas contidas no livro (imagens, pinturas, etc.), o foco é gerar diálogos a fim de que esses povos sejam reconhecidos, respeitados em sua integridade e não mais marginalizados ou estereotipados.

### Terceira etapa – Leitura

Como se trata de uma pequena crônica, em caso de não ter acesso ao livro para cada aluno, é possível disponibilizar cópias a fim de otimizar a leitura em sala. Recomenda-se que o professor permita um primeiro contato dos alunos para com o texto, de maneira que esses o leiam e tirem as primeiras conclusões sem a sua interferência. O propósito é observar o letramento prévio dos alunos, assim como se os alunos possuem algum ponto de criticidade particular, pois conforme Bosi (2015), a literatura representa mais de uma forma, porém, a mais clara sempre será a crítica social, principalmente no caso da crônica. Essa quando identificada individualmente pelo aluno, torna-se um ponto construtivo no quesito formação do leitor na prática do letramento literário.

Uma segunda atividade, com fins de preparar os alunos para a interpretação, será a formação de um “baralho didático”. O jogo funciona da seguinte maneira, as cartas do baralho são classificadas em três tipos: indígenas caracterizados, indígenas em suas profissões (ex: escritor, político, professor, médico, jogador de futebol, etc.) e as explicativas, denominando nome e profissão de cada indígena.

Os alunos vão escolher a carta com um indígena caracterizado e posteriormente terão que adivinhar qual a profissão dele, após o acerto, mostrar a carta escolhida com sua respectiva profissão ou ocupação. A proposta é gerar interação e desconstrução de pré-julgamentos (encontrados na crônica) ao olhar para o outro, considerando o fato de que os indígenas também são povos que sofreram as interferências dos processos de modernização do mundo capitalista, eles evoluíram assim como todos os povos. Compreender isso, ajuda de certo modo a entender e quebrar o modelo de estratificação sociorracial entre “brancos” e as demais “tipologias raciais” consideradas inferiores ou fantasiosas. Vejamos a ilustração a seguir:

Figura 1 – Baralho Didático



Fonte: elaboração própria, 2022.

## Quarta etapa – Interpretação

Em conformidade com a (BNCC, 2017), os estudantes devem encontrar, nos textos literários, diversas formas a fim de promover a plurissignificação de sentidos a respeito das culturas, contextos sociais, etc. Em função disso, a interpretação se dará a partir do questionário executado na primeira etapa. A proposta é discutir, em uma roda de conversa, todas as respostas dadas pelos alunos no questionário, averiguando se houve opinião contrária, preconceituosa, estereotipada, etc. Esse tipo de abordagem fará a turma observar como era sua visão antes e depois das leituras realizadas, comparando as opiniões com os demais colegas de sala. O objetivo é fazer com que os alunos exercitem o pensamento crítico, ao estabelecer relações texto e contexto.

Nesse sentido é importante que o educador não deixe de contextualizar os conceitos que estão nesse embate a fim de desconstruir a imagem folclórica dos indígenas, de modo a quebrar o preconceito para com as suas culturas, costumes e religiões. Processo esse atrelado à concepção de decolonialidade, no sentido de se opor a ordem estabelecida, conforme exposto por León (2012), em que se opõe ao colonizador, enquanto este visa um sistema padrão de domínio das classes, o decolonial propõe a liberdade de viver conforme sua cultura, sem supremacia de classe, pondo em foco o reconhecimento de direitos. Com fins de ampliar a discussão em torno da relação homem e sociedade moderna, sugerimos que os alunos vejam o vídeo “O que é ser indígena no século XXI”. (<https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>)

A última atividade sugerida se dará na modalidade extraclasse. Os alunos serão convidados a fazer uma visita a uma aldeia indígena. O objetivo está em conhecer de mais perto um pouco da cultura dos indígenas que ainda vivem em comunidades demarcadas; um momento para que possam melhor compreender sobre o que fora discutido em sala a partir da leitura do texto literário discutido na sequência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo trouxe uma discussão em torno da relevância da presença do texto literário na sala de aula, especificamente, a literatura de autoria indígena para a formação do leitor na perspectiva do letramento. É fato o quanto os povos indígenas são silenciados, quando não estereotipados em atividades escolares realizadas por ocasião do “dia do índio”. Se por um lado temos toda uma semântica que mantém a identidade indígena atrelada a concepções coloniais como seres rebeldes, de cultura rudimentar, tendo por base a exploração de recursos naturais como meio de subsistência, por outro, há a supremacia de uma classe, do branco, o colonizador, atrelado ao poder capitalista, fazendo com que os grupos indígenas sejam ainda mais marginalizados e esquecidos pela sociedade, em função de “mecanismos financeiros que movem o mundo capitalista contemporâneo, e sem qualquer valorização positiva que não beire o folclórico” (BRASIL, 2006, p.12)

Na contemporaneidade, o impulso pela democratização e afirmação dos direitos humanos vem atrelado aos discursos decoloniais, no qual além de ir contra todo o sistema de dominação e padronização de classes em suas minorias, à medida que luta contra as injustiças feitas aos povos indígenas, também dá voz aos escritores que há muito tempo vinham sendo silenciados, pois a literatura indígena só passou a ser debatida nos últimos anos, mesmo existindo textos há décadas.

Apesar da existência da Lei 11.645/08, assim como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a orientar que a cultura e literatura indígena devam ser abordadas no ambiente escolar, sem nenhum preconceito ou resistência, ainda se observa um grande desconhecimento a respeito devido a sua quase inexistência na sala de aula.

Assim, faz-se necessário promover o ensino de literaturas indígenas em sala de aula. Contudo, não cabe apenas a sua presença,



mas um trabalho metodologicamente orientado com fins de formar leitores com percepção crítica. Ao ler literatura indígena, o leitor deve não somente está em contato com um universo imagético criado pela linguagem estética, mas também compreender aspectos da experiência de vida de povos indígenas tradicionais e contemporâneos, para fins de desconstruir os preconceitos e os estereótipos mediante novos conhecimentos a seu respeito.

Enquanto espaço de formação, é dever da escola enfatizar a diversidade sociocultural, combater a discriminação e exclusão de grupos pelo fato de os mesmos não estarem padronizados conforme a sociedade hegemônica que detém o poder deseja. Em função disso, a sequência básica apresentada em torno da leitura da crônica sobre a identidade indígena, busca problematizar a respeito mostrando, os indígenas dentro de uma visão positivada, longe de preconceitos.

Cientes de suas possibilidades e limitações, acreditamos que este estudo possa somar a outros voltados para o ensino de literatura na construção de uma consciência crítica marcada por opiniões favoráveis a igualdade racial, social e cultural. Além disso, possa contribuir para a prática pedagógica de professores que buscam alternativas de como inserir a literatura indígena em sala de forma respeitosa, sem haver uso de alegorias para com o ser humano indígena que não seja de teor valorativo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. Regina Celestino de. Quando é preciso ser índio: identidade étnica como força política nas aldeias do Rio de Janeiro. *In*: REIS, Daniel A. *et al.* (org.). **Tradições e modernidades**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária no Collège de France, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.



BOSI, Alfredo. Poesia como resistência à ideologia dominante. **Revista Adusp**: 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Lei Nº 11.645/08**, de 10 março de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diretrizes e bases da educação nacional. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flávio Moreira, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006a.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006b.

CRESTON, H.T. Luta indígena e decolonialidade no Brasil: identidade como tática, multiplicidade como devir. **Redobra**, n. 15, ano 6, p. 231-242, 2020. Disponível em: [http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2020/15/13-REDOBRA\\_15-Experiencias\\_Helena\\_Tuler\\_Creston.pdf](http://www.redobra.ufba.br/wp-content/uploads/2020/15/13-REDOBRA_15-Experiencias_Helena_Tuler_Creston.pdf). Acesso em: 30 set. 2022.

GELEDES. **Chimamanda Adichie**: o perigo de uma única história. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/> Acesso em 27 out. 2022.

GRAÚNA, Graça. “Literatura: Diversidade Étnica e outras Questões Indígenas”. **Revista Todas as Musas**, núm. 02, 2014. p. 52-57.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**.

São Paulo: Scortecci, 2009.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KRENAK, A. “História indígena e o eterno retorno do encontro”. In: LIM A, PL.O. **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira**: uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.

LEÓN, C. Imagen, medios y telecolonialidad: hacia una crítica decolonial de los estudios visuales. **Aiethesis**, n. 51, p. 109-123, 2012.

MOTA, Lourenço Dantas (org.) **Introdução ao Brasil**: um banquete no trópico. 2 ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de índio**. Ilustrações Laurabeatriz. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**. v.1, n. 1, p. 12-32, Paraná: Unila, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 01 nov. 2022.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. O pensamento decolonial: Conceitos para Pensar uma Prática de Pesquisa Resistência. **Grupos de Estudos do Tempo Presente (GET)**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021. Disponível em: Boletim Historiar (ufs.br).

QUIJANO, A. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, (2000) 2005.

REIS, José Carlos. **As identidades no Brasil**: de Varnhagen a FHC. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização as muitas facetas. **Revista brasileira de Educação**, São Paulo, 2004.

THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

# 7

Selton Lima de Oliveira

José Vilian Manguera

## *Heartstopper* na aula de língua inglesa à luz dos multiletramentos:

a *Graphic Novel* e suas  
possibilidades intersemióticas

## ENQUADRAMENTOS INICIAIS

Estamos, indubitavelmente, imersos em um novo momento de nossa sociedade com os avanços de novas tecnologias e, respectivamente, a constante abertura para novas culturas. Logo, é comum esperar que tal movimentação estimule novas formas de construir e, conseqüentemente, de acessar esse conhecimento. No âmbito da Literatura, por exemplo, observamos uma urgência em discutirmos os efeitos da propagação dos recursos tecnológicos digitais em nossa contemporaneidade em relação à tríade: autor-texto-leitor, visto que esse novo leitor tem sido formado à luz da linguagem multimodal.

Assim, partindo de um questionamento particular e inicial, de como essas mudanças têm sido resguardadas nas escolas, revisitamos os Documentos Oficiais e observamos uma crescente preocupação para a formação desse novo leitor e as produções multimodais. Quando nos referimos à multimodalidade, devemos considerar as variadas formas de registro da palavra, que pode não ser apenas escrita. Portanto, a oralidade, as representações visuais, táteis, gestuais e auditivas relacionam-se entre si e com a linguagem escrita, sendo isso “o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos” (ROJO, 2012, p. 19).

A partir disso, surge o objetivo que estrutura esta pesquisa: analisar a possibilidade de atender a tais diretrizes, que dizem respeito ao eixo da leitura e da formação para as multimodalidades, através da leitura literária do romance gráfico (*graphic novel*) *Heartstopper* (2019), de Alice Oseman, na sala de aula de Língua Inglesa.

Para isso, ancoramos nossa leitura, em um primeiro momento, sob a reflexão do espaço da Literatura nos Documentos Oficiais referentes ao ensino de Língua Inglesa. Em sequência, revisamos alguns apontamentos teóricos acerca das Histórias em quadrinhos e discutimos brevemente

sobre o direcionamento dessas obras ao público juvenil. Por fim, nosso interesse volta-se para a reflexão e elaboração de uma proposta didática de leitura do texto literário para alunos do Ensino Médio, considerando as viabilidades multissemióticas e multimodais.

No tocante às discussões teóricas, partimos da leitura dos Documentos Oficiais, como já mencionado. Acrescemos a essa leitura as discussões sobre o Multiletramentos (ROJO, 2012) e Letramento Literário (COSSON, 2020). Ao discutirmos sobre os quadrinhos, sua estrutura e a possibilidade de utilizá-las como recurso de ensino/aprendizagem recorreremos a Eisner (2010), Vergueiro (2016) e Xavier (2017), e sobre essa a ficção juvenil, buscamos suporte em Colomer (2017) e Gregorin-Filho (2011). Finalizamos nosso estudo adotando a sequência básica de Rildo Cosson (2020), e apresentando uma proposta didática.

## QUESTÃO DE ÂNGULO: A LITERATURA NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

A Educação brasileira dispõe de Documentos Oficiais que fomentam, orientam e uniformizam teoricamente a política de ensino no país. Esses Documentos auxiliam nos processos de reflexão, de planejamento e da prática pedagógica, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Há, também, os Documentos que assumem um caráter normativo obrigatório, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017.

Esses Documentos indicam as competências a serem desenvolvidas em sala de aula, organizando-as consoante o nível de ensino. Esses apontamentos são frutos de reflexões sobre o papel da escola,



da educação e seu reflexo na sociedade. Logo, compreende-se que é de suma importância a ciência e a revisitação desses materiais, especialmente partindo de uma leitura crítica sobre eles.

Ciente disso, seguimos nossa leitura guiados pelo questionamento: “há espaço para o Ensino de Literatura em Língua Inglesa na Educação Básica?” Assim, averiguaremos as veredas apontadas pelos Documentos Oficiais que viabilizam ou não o uso da Literatura, essencialmente, no que diz respeito ao Ensino de Língua Inglesa na Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio. O questionamento surge visto que pesquisadores apontam o caráter profícuo da Literatura em sala de aula e sobre sua valia para a formação de indivíduos críticos e autônomos, sendo essa um dos interesses que permeiam todas as diretrizes da educação.

Já de início, como aponta Cosson (2020), a presença do texto literário em sala de aula é uma questão que rende incessantes discussões, ainda no âmbito das aulas de Língua Portuguesa. Consoante o autor, a problemática da utilização da Literatura no Ensino Médio encontra-se no fato de que, além de esse uso ser reduzido apenas à literatura brasileira, na maior parte das situações, o que se faz é estabelecer uma cronologia literária, tomando os escritos apenas como meio de apresentar aos alunos uma biografia do autor, o contexto histórico ou características do movimento literário. De modo que não é considerado, primordialmente, seu real valor estético e artístico. Assim, nessas situações, a utilização do texto literário é tida apenas como ferramenta tradicional para demonstrar e exemplificar aquilo que já foi dito, sem proporcionar aos alunos a possibilidade de contato direto ou a interpretação por si próprios. (COSSON, 2020, p. 21-22).

São acrescentados a esse debate outros desdobramentos quando pensamos em sua prática nas aulas de Línguas Estrangeiras, visto que o enfoque apresentado nos Documentos Oficiais norteadores é, primordialmente, dado à perspectiva Linguística, ou seja, a orientação enseja

o desenvolvimento do conteúdo linguístico: a consciência gramatical, aquisição de vocabulário e estratégias de reconhecimento textual.

Nesse sentido, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), destinados ao Ensino Médio (2000), apontem para uma preocupação com o eixo da leitura, não é o suficiente para legitimar uma disciplina específica para o Ensino da Literatura em Língua Inglesa (LLI). Por outro lado, as novas perspectivas apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) expandem o contingente do eixo leitura. Segundo as atualizações propostas nesse documento, cabe ao Ensino Médio “consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental” (BRASIL, 2017, p. 473).

Ao que se refere ao Ensino de Língua Inglesa, “trata-se de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão crítica das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 476). Assim, faz-se necessário revisar as orientações postas para os anos finais do Ensino Fundamental, especialmente no que diz respeito ao eixo de leitura, para compreendermos o que deverá ser contemplado nas aulas do Ensino Médio.

Resultante desta leitura, podemos assegurar que, no eixo de leitura, apenas a habilidade EF08LI06, referente ao oitavo ano do Ensino Fundamental, faz menção aos textos literários: “apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.” (BRASIL, 2017, p. 257).

Ainda que nesses acréscimos não haja um apontamento direto para o estudo do texto literário ou da fruição da leitura literária, podemos observar que o entendimento acerca do Ensino da Língua Inglesa (doravante LI) assume outra postura. Notamos, agora, que não há uma



atenção voltada apenas aos índices linguísticos da língua, mas também uma abertura para a pluralidade da leitura. De modo que, é retomada a ideia de multiletramentos, outrora mencionado na BNCC do Ensino Fundamental, no qual, ao discutir as implicações do ensino da LI sob uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, orientam:

à ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) (BRASIL, 2017, p. 241).

Temos, então, um ganho na Base em relação aos apontamentos dos PCNs, visto que a partir dela ocorre uma abertura para a Literatura. Porém, para compreendermos como é dada esta abertura à luz da teoria do multiletramento, cabe repensarmos a concepção de Literatura e de leitura literária que, tradicionalmente, condiciona-se ao texto escrito e restringe-se a um cânone literário. Para isso, poderíamos recorrer a inúmeros teóricos da literatura, como Eagleton (1983), Candido (1985), Compagnon (2001) e Hansen (2005), ainda assim não chegaríamos a uma resposta exata, pois se trata de uma discussão *ad infinitum*. Para fins didáticos e de maneira resumida, podemos considerar a interseção entre estas teorias que concordam sobre a ficcionalidade como o cerne do texto literário.

Partindo desse ponto, adotando essa concepção da ficcionalidade como espinha dorsal do artefato literário, abrimos margens para produções artísticas e as multimodalidades de textos que não correspondem, necessariamente, aos moldes clássicos (impressos e grafados). De modo que, o cinema e as adaptações audiovisuais, os jogos e as histórias em quadrinhos tornam-se passíveis à leitura literária, visto que se tratam de textos que se estruturam a partir da produção ficcional.



Retomando os Documentos, a definição apresentada pelos PCNs de Língua Portuguesa, do terceiro e do quarto ciclos do Ensino Fundamental, considerará o texto literário aquele que “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p. 26). Em síntese, não há, nesse documento, um condicionamento exclusivo do texto literário ao escrito. Para eles, a literatura “ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis” (1998, p. 26).

O interessante do emprego dessa perspectiva para a sala de aula de Língua Inglesa é justamente conseguir aproveitar as produções consumidas diariamente pelos alunos, seja dos filmes ou das músicas de língua inglesa, ou até mesmo dos livros que se tornam *best-sellers* entre os jovens. Desse modo, entender a produção literária como construtos de sentidos permite o incentivo aos textos escritos e visuais, além do aporte para diversificadas abordagens com o escrito literário.

Sabemos que existe uma hierarquização que afasta e submete essa cultura *pop* à categoria de inferior em detrimento das produções canônicas, embora seja inegável sua contribuição para iniciação de leitores e a circulação de narrativas clássicas por meio dos recontos e adaptações<sup>17</sup>.

Vale salientar que não se trata de uma rejeição ao texto clássico, tampouco um rebaixamento de sua importância para formação do leitor, como avalia Rildo Cosson (2020). Sob nossa ótica, diz respeito à reflexão das novas concepções de texto e de leitura, especialmente em nossa contemporaneidade, na qual nos encontramos diante da emergência de novos perfis de leitores que, no que lhe concerne, formam-se imersos em uma cultura visual.

17 “Em outras palavras, a adaptação mantém a história original, reescrita segundo as necessidades de leitores específicos, enquanto o reconto dá-lhe roupagem diferente, mantendo, contudo, referências evidentes à fonte” (AGUIAR, 2012, p.48).

Em contramão, para Cosson (2020), é esperado que tais argumentos sejam levantados para justificar a presença das multimodalidades das produções literárias. Conforme o autor, esta abordagem implica diretamente no abandono de obras outrora consideradas fundamentais, pois:

[o] conteúdo da disciplina Literatura passa a ser as canções populares, as crônicas, os filmes, os seriados de TV e outros produtos culturais, com a justificativa de que em um mundo onde a imagem e a voz se fazem presentes com muito mais intensidade do que a escrita, não há por que insistir na leitura de textos literários (2020, p. 22).

Com efeito, compreendemos que o adendo do pesquisador corresponde a uma diligência para com o texto escrito. Contudo, como já mencionado, não se trata de uma sobreposição dos signos. A ideia da prática é orientar para uma abrangência de sentidos em campos semióticos diferentes. A respeito disso, Rojo (2012) ressalta que ao compreendermos as imagens (estáticas ou dinâmicas), bem como os sons, encaminharemos a leitura para outros horizontes, para além daqueles formados estritamente pela palavra (p. 162), tornando o ensino-aprendizagem ainda mais significativo.

Por outro ângulo, a leitura do texto multimodal não é realizada a partir de elementos isolados, mas em diálogo entre eles. Assim, tanto o texto escrito, quanto a imagem, por exemplo, em uma leitura literária através de histórias em quadrinhos, são contempladas. Como reconhecem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), “essa inter-relação de texto verbal, visual e sonoro problematiza os conceitos tradicionais de que uma imagem serve apenas de paráfrase ou complemento a um texto escrito, sendo, portanto, essencialmente desnecessária para a compreensão do texto escrito (BRASIL, 2007, p. 105). Rojo, pensando no desenvolvimento da leitura de textos em confronto aos meios eletrônicos, destaca a necessidade dessa reflexão ao comentar:

A multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, intercalam ou impregnam. (2010, p. 436).

Desse modo, as considerações de Roxane Rojo sobre a emergência das multissemioses se articulam com os preceitos encontrados nos PCNs, na BNCC e nas OCEM (2007), quando, ao suscitar sobre as novas tecnologias e modos de comunicação. Ainda não está sendo discutida uma política de Letramento Literário em Língua Estrangeira (LE) para Educação básica, mas notamos haver uma preocupação expressiva no que diz respeito a formação leitora do alunado, sobretudo, no que remete à cultura digital e globalizada, pensando a LE como segunda língua.

Seguimos, no capítulo seguinte, refletindo sobre essa produção multimodal e sua introdução em sala de aula, considerando, especialmente, as histórias em quadrinhos.

## NO PRINCÍPIO ERA O VERBO, HOJE SÃO AS MULTIMODALIDADES

As histórias em quadrinhos (HQs) têm ocupado espaços expressivos nos estudos aplicados e nas salas de aulas. Essa crescente é resultante de muitos fatores que contribuem para a ocorrência desse movimento: seja pelo interesse dos alunos para com a linguagem multimodal ou até mesmo pela dinamicidade da leitura. Muitos dos preconceitos em relação às HQs têm sido superados, mas ainda assim podemos apontar algumas problemáticas que carecem de nossa atenção, especialmente no que diz respeito à abordagem desse texto na sala de aula.



Como já discutido anteriormente, há uma estima cristalizada acerca do texto escrito e da literatura canônica que subjuga as demais produções artísticas e literárias a um segundo plano. Embora pesquisadores (CIRNE, 2000; CAMPOS, 2006; SANTOS, 2015) tenham se dedicado a apontar para as possibilidades positivas de estimular o interesse dos jovens leitores pelo contato com o texto-fonte através da leitura em quadrinhos, acreditamos que alguns preceitos desse pensamento ainda têm reverberado diretamente na inserção e aceitação da HQ em sala de aula. O que notamos na maior parte das pesquisas visitadas é a utilização dos quadrinhos como atalho para a literatura canônica ou como uma leitura facilitada através das adaptações<sup>18</sup>.

A problemática dessa abordagem é dada, pois, seguindo esse pensamento, as histórias em quadrinhos permanecem assumindo um papel de coadjuvante na sala de aula, a maneira que suas características autônomas de expressão criativa e de suas nuances estéticas seguem suprimidas. Assim, se observa que as obras em quadrinhos que apresentam narrativas *originais* (sem vínculo direto com a literatura clássica) continuam à margem ou sob a ótica da Linguística Textual, na qual o maior interesse volta-se para questões do gênero, deixando em contingente a leitura literária na sala de aula.

Desse modo, ao seguirmos por tais veredas, condicionamos as histórias em quadrinhos e até mesmo as adaptações a materiais paradidáticos. Isso implica dizer que ainda não há um entendimento coletivo acerca das histórias em quadrinhos como uma produção independente, um artefato artístico que apresenta características estéticas específicas e representações sociais, enveredando pelas mais diversas temáticas, tal como qualquer outra expressão literária. Em vista disso, discutiremos, na subseção seguinte, a partir da obra *corpus*, brevemente sobre

18 Nosso intuito aqui não é questionar o mérito das adaptações, pois, como acresce Cademartori, as “obras traduzidas ou adaptadas exercem importante função tanto na formação quanto no entretenimento do leitor jovem”. (2009, p. 68). A inquietação posta diz respeito às demais produções gráficas que, por não partir do texto clássico, mantêm-se em um plano inferior.



as especificidades das histórias em quadrinhos, dando ênfase para sua condição de manifestação artística-literária e a possibilidade de utilizá-las como recurso pedagógico para aula de Língua Inglesa.

### **Heartstopper sob enquadramentos teóricos**

A ideia de arte sequencial, tal qual conhecemos hoje, remonta à Antiguidade, da emergente necessidade de comunicação dos homens, em que narravam suas vivências nas paredes das cavernas, transformando-as em grandes murais (VERGUEIRO, 2016, p. 8). Em outros termos, o homem primitivo, ao se utilizar do que hoje reconhecemos como pinturas rupestres, produzia e organizava ilustrações em uma sequência que representava episódios de caças, de seus rituais e até mesmo do cotidiano, na intenção de comunicar aos demais habitantes.

Em tempos mais próximos, esse modo de representação recebeu uma atenção maior, o que ocasionou remodelações expressivas, especialmente a partir do final do século XIX, em reflexos dos avanços tecnológicos e das gráficas, juntamente à crescente de outras expressões artísticas-visuais, tais como a fotografia e o cinema. Essas produções, porém, não surgem com o mesmo intuito das produzidas na Antiguidade, a função exclusiva de comunicação abre espaço para a ficcionalidade. Na atualidade, essas produções são compreendidas como veículos “de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (EISNER, 1999, p. 05).

Ainda que haja definições sobre o gênero, tais narrativas gráficas assumem as mais variadas formas e inúmeras nomenclaturas que obstaculizam apontamentos concretos. A título de exemplo, sobre as terminologias e subgêneros que podemos encontrar referentes às histórias em quadrinhos, temos: cartum, charge, fanzines, tirinhas, *graphic novels*, *comic books*, *webcomic*, mangás, gibis dentre outras.



A linha que separa tais modelos é bastante tênue, pois todas partem de um princípio em comum: são formadas por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita (LUYTEN, 1987, p. 11). Contudo, hoje é possível encontrarmos HQs que não recorrem à linguagem escrita para construir sua narrativa, como *Pétalas* (2015), de Gustavo Borges, *Um pedaço de madeira e aço* (2018), de Christophe Chabouté, *Turma Da Mônica: Aventuras Sem Palavras* (2019), de Maurício de Souza e *Em Fuga!* (2022), de Lelis. No mais, considerando o padrão mais comum, quando há o uso da palavra, ela vem destacada em balões que podem representar a fala, o pensamento e até mesmo um estado emocional.

Os balões de fala, no que lhe concerne, têm participação importante para a construção de sentidos. Cagnin (1975) aponta para a vasta gama de formas e de usos, e organiza-os da seguinte maneira: balão-fala, sendo estes os mais comumente utilizados; balão-pensamento, possui formas onduladas, similar a uma nuvem; balão-cochicho, no qual as bordas são elaboradas em pontilhado e indica tom brando da voz; balão-unísono, aquele que reúne a fala de todos os personagens do quadro; balão-mudo, não apresenta fala, apenas sinais gráficos, entre outros.

Por essa razão, a escrita utilizada nos quadrinhos é, em geral, simples, pois retrata a oralidade, facilitando a leitura (decodificação do código escrito), mas requer do leitor outras habilidades, como a leitura do texto visual. Nesse caso, por exemplo, se isolarmos o texto verbal da imagem, ele não terá sentido completo ou não fará sentido algum. Logo, é necessário que o leitor se atente à construção semiótica dos quadrinhos, considerando a expressão dos personagens, as cores, o enquadramento das cenas, a tipografia utilizada e as demais nuances propostas na obra em questão.

Pensando nisso, pelo viés da aula de Língua Inglesa, podemos esperar que ao realizarmos a leitura da HQ, em sua língua original, teremos pontos positivos que contribuirão para fruição dessa leitura: i) a língua utilizada parte da oralidade, como já comentado, e está sendo posta em um contexto, ajudando os alunos a compreenderem a partir disso; ii) ainda em relação à contextualização, temos o suporte da imagem, ou seja, ainda que não fique clara com a leitura do escrito, há a possibilidade de assimilação a partir da leitura visual. A título de exemplo:

Figura 1 – Expressão e metáforas visuais



Fonte: *Heartstopper*, vol. 1 (OSEMAN, 2019, p. 40-41).

No quadrinho acima, temos o diálogo entre duas personagens: Nick e Charlie, protagonista da obra *corpus* do presente estudo. Supondo que durante a leitura em sala de aula o aluno não consiga compreender todo o diálogo, acreditamos que a fruição da leitura não terá sido completamente prejudicada, pois há índices visuais que o ajudarão



a compreender que se trata da quebra de expectativa do protagonista. No caso acima, o personagem Charlie, que idealiza um diálogo (representado no balão de nuvem/pensamento), e logo em seguida é confrontado com a realidade. Aqui, vale salientar que a decepção de Charlie não é representada pelo escrito, mas pela expressão facial do personagem e pela metáfora visual, utilizada por Alice Oseman ao transpassar com uma flecha o balão-nuvem, que representa o pensamento.

Retomando as questões estruturais do gênero, agora em relação ao formato, ainda não temos apontamentos definitivos para esse gênero devido sua maleabilidade. Por exemplo, os gibis eram distinguidos por seu material de qualidade mais baixa, como mencionado anteriormente por Vergueiro (2010), agora são comumente encontrados em uma qualidade maior e até mesmo disponibilizados em formatos virtuais.

Um exemplo dessa variabilidade é o que ocorre com a obra *corpus* deste estudo, pois *Heartstopper* é uma *graphic novel* que surge inicialmente como *webcomic*<sup>19</sup>, em 2016, disponibilizada para leitura gratuita pela plataforma digital Tapas<sup>20</sup>, escrita e ilustrada pela britânica Alice Oseman. A obra tornou-se sucesso entre os jovens leitores-virtuais. A plataforma Tapas já contabiliza mais de 105 milhões de acessos, até o atual momento. Em 2017, Alice Oseman publica o primeiro volume, em formato físico, de seu romance gráfico pela editora *Hachette Children's Group*. Em sequência, entre 2019 e 2021, publica, respectivamente, mais três volumes da história. Mais recentemente, em 2022, ganha uma adaptação audiovisual para televisão *live-action*<sup>21</sup>, produzida pela *See-Saw Films* e disponibilizada na plataforma de *streaming Netflix*.

19 Histórias em quadrinhos cuja publicação é veiculada exclusivamente pela *internet*.

20 Até o dado momento, a *webcomic* encontra-se disponível na plataforma (apenas na língua inglesa). Apontamos para a flexibilização à democratização da leitura, especialmente para o contexto de sala de aula. Disponível em: <<https://tapas.io/series/Heartstopper/>>. Acesso em 12 out. 2022.

21 Na cinematografia, é o termo que define os trabalhos audiovisuais interpretados por atores e atrizes reais, de forma contrária à animação.

Para além da narrativa gráfica, Alice Oseman amplia o universo de *Heartstopper* em romances, contos e novelas, como *Solitaire* (2014) e *Radio Silence* (2016), em que seus personagens-protagonistas fazem parte do núcleo familiar e de amizade do protagonista de sua *graphic novel*. À vista disso, *Heartstopper* é, por excelência, uma obra que nos faz refletir sobre as multimodalidades, as produções multimidiáticas e a recepção desses textos, especialmente no universo da literatura contemporânea juvenil. Nesse sentido, vamos ao encontro do que Gregorin Filho (2011) comenta sobre essa ficção juvenil:

[a] literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte que essa arte, seja veiculada (p. 41).

Pois, a reflexão acerca dos valores sociais é uma das espinhas dorsais da obra de Alice Oseman, em especial, no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero. Em *Heartstopper*, acompanhamos o jovem Charlie Spring em confronto com as desventuras e as descobertas da adolescência em contraste com o ambiente escolar. Partindo desta premissa, a quadrinista insere, de maneira sutil entre os quadrinhos, temas sensíveis para nossa contemporaneidade, como *bullying*, problemas de saúde mental, transtornos alimentares e relacionamentos LGBTQIA+.

Para isso, Alice Oseman recorre aos mais famosos clichês literários, em especial aos relacionados ao amor romântico, como as personagens que não têm nada em comum, mas ironicamente dão certo, para assim repensarmos a sutileza e as dores do amor, mas agora sob uma ótica homoafetiva. A partir de Charlie Spring, personagem-protagonista, podemos observar como as violências simbólicas se alastram e reverberam constantemente no cotidiano de modo silencioso, sem que sejam necessárias setas apontando para esse problema. Oseman preocupa-se também em evidenciar a importância do núcleo familiar e, especialmente, o de amizade.



Nessa perspectiva, a ficção de Oseman representa uma grande mudança no que diz respeito às representações LGBTQIA+, ainda mais por se tratar de uma obra destinada ao público jovem. Pois, se levantarmos um breve panorama das produções artísticas que partem de tal temática, sobretudo do cinema, conseguiremos notar que têm uma predominância do tom dramático ou a condição de segundo plano. Nesse contexto, a ideia de relacionamentos ou a simples vivência homossexual está sempre posta à luz do errado, do pecado. Nessas produções, o desfecho das protagonistas é sempre infeliz, por exemplo, em *Orações para Bobby* (2009), de Russell Mulcahy e *Boy Erased: Uma Verdade Anulada* (2018), de Joel Edgerton, ambas protagonistas são submetidas à “cura gay”, por entre meio da religião, por seus familiares.

Em *Heartstopper*, iniciamos a leitura do primeiro volume cientes de que Charlie encontra-se em um relacionamento abusivo com Ben, e, em simultâneo, está aprendendo a lidar com as sequelas do fatídico episódio de exposição, em que sua sexualidade foi divulgada para toda a escola. Apesar do bullying por parte de alguns grupos seletos, Charlie não tem, em nenhum momento, sua sexualidade posta em veredito. Os desdobramentos dados são comuns a relacionamentos héteros, de forma que Oseman naturaliza o amor entre iguais, sem esvaziar o percurso de resistência de toda a comunidade LGBTQIA+.

Em meio a esses embaraços, Charlie conhece Nick Nelson, o garoto mais popular do time de rúgbi da escola. A partir desse momento, a narrativa ganha outra camada de reflexão, pois, se por um lado acompanhamos, na perspectiva de Charlie, a vivência de um menino gay assumido, por outro, com Nick Nelson, o que acompanhamos é uma travessia de questionamentos, de medos e de descobertas. A amizade entre os dois representa grandes mudanças para ambos: o apoio de Nick faz com que Charlie recuse as investidas abusivas e violentas do Ben. Charlie, por sua vez, faz com que Nick reflita sobre seus ciclos de amizade, além de despertar diversas interrogações sobre sua sexualidade, a ponto de entender-se como um menino bissexual.

Do ponto de vista pedagógico, tal temática poderia ser abordada em sala de aula respaldada nas orientações anexadas aos Temas Transversais Contemporâneos (TCTs)<sup>22</sup>, em que se preocupa com a

[c]ontextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão. O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (BRASIL, 2019, p. 7).

Nesse ínterim, os TCTs (2019) abrem margem para discussões acerca temas sociais outrora negligenciados. Nesse sentido, ainda que os temas acerca de gênero e sexualidade sejam tidos como tabu e que promovam uma marginalização das produções que tocam tais vivências, Facco (2009) e Brulamaque e Rufatto (2010), apontam para a necessidade de refletirmos e inserirmos essas discussões em sala de aula. Considerando o papel da escola para a formação do aluno como cidadão, Lúcia Facco é enfática ao denunciar que “calar-se diante de situações de discriminação é compactuar com a existência dos padrões hegemônicos de comportamento (2009, p. 81).

Em nossa perspectiva, é importante levarmos a ficção com protagonismo LGBTQIA+ para sala de aula, mesmo quando esse não for o tema principal da aula. Devemos dar uma atenção especial para as literaturas que abordam com mais sensibilidade e leveza essas experiências, para apresentarmos aos nossos alunos (que se identifiquem ou não), possibilidades diferentes das encontradas nas narrativas mais comuns, em que o apelo dramático e finais trágicos dominam toda a obra.

As HQs e as representações das minorias na literatura juvenil são interessantes para prestarmos atenção, pois elas põem em xeque diversos preceitos sobre o que tem sido imposto. Desse modo,

22 Na proposta pedagógica originada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1996, consideravam-se sete eixos: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo, Pluralidade e Cultura.

estudar a literatura juvenil é [...] vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações (GREGORIN, 2011, p. 32).

Partiremos dessa estimulação para a reflexão e elaboração de uma proposta didática, que surge de uma ficção em quadrinhos com protagonismo LGBTQIA+, na seção seguinte.

## QUADRO A QUADRO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Como base no que discutimos na seção anterior, podemos concordar que as histórias em quadrinhos estão longes de ser uma leitura inerentemente pífia. Ainda mais, quando há o entendimento que as imagens bem comunicam, assim como a palavra. A obra *Heartstopper* (2019), por exemplo, direciona ao público jovem, por semioses, temas caros à nossa atualidade.

Assim, consoante as orientações dos Documentos Oficiais, apresentamos a seguir uma proposta de Letramento Literário (2020), a partir da leitura do romance gráfico *Heartstopper*, buscando a reflexão acerca da leitura do texto visual e o verbal. Para isso, adotamos a Sequência Básica, proposta por Rildo Cosson, como base para nossa intervenção.

A proposta apresentada destina-se ao alunado do Ensino Médio, na qual buscamos ampliar as habilidades (EF08LI06) e (EF08LI07), direcionadas ao 8º ano do ensino fundamental, no eixo de leitura, que correspondem respectivamente à apreciação dos textos narrativos em língua inglesa e à exploração dos ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa. Para essa elaboração, prevemos o uso de 6 aulas,



com média de 45 minutos, dispostos entre a motivação, introdução, leitura (realizada extraclasse e dividida em três encontros na sala para atividades de avaliação do processo de leitura e enriquecimento do texto principal) e, por fim, a intervenção.

## Motivação

(1 aula – 45 min)

O anúncio de uma leitura na aula de língua inglesa, especialmente de uma obra literária em sua língua original, pode soar um pouco assustador para os alunos. Por esse motivo, esta primeira etapa, denominada de *Motivação*, por Rildo Cosson, torna-se de suma importância, sendo esse o momento em que é essencial “preparar o aluno para entrar no texto. O processo inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54)

Em vista disso, sugerimos que o docente inicie este momento em diálogo com os alunos, recobrando deles o horizonte de expectativas em relação à leitura de quadrinhos, mediando a conversa com questionamentos que direcionem para a prática de leitura desses discentes. Ou seja, é interessante nessa etapa o uso de perguntas norteadoras, como por exemplo: Você lê ou já leu histórias em quadrinhos? Quais histórias em quadrinhos você conhece? Como são organizadas as narrativas em quadrinhos? Quais elementos nós encontramos nelas? As perguntas seguem um viés estruturalista, mas ajudarão o docente a compreender a base de conhecimento dos alunos com relação ao gênero que será lido. Esta etapa do diálogo pode ser encerrada com o questionamento: “Para narrar uma história em quadrinhos é necessário o uso do texto verbal?”

Como o objetivo de nossa proposta de intervenção é chamar atenção para linguagem visual, sugerimos finalizar o momento de motivação com a leitura da tirinha abaixo, que servirá de resposta para o questionamento final do diálogo:

Figura 2 – Leitura de motivação com Mafalda



Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/EjQVZtRWkAAEXCJ?format=jpg&name=900x900>

A partilha da tirinha pode ser dada por recursos midiáticos, como slides projetados, ou por impressões. Após a divulgação da tirinha e realizada a leitura pessoal, recomendamos ao professor mediar uma nova sequência de questionamentos, mas, agora, mais abrangentes, buscando a interpretação da leitura dos alunos, a qual encaminhe as respostas para um debate da turma sobre o texto. Sugerimos, nesse momento, perguntas como: Como foi a leitura?; Para você, de que se trata este texto?. Por fim, o professor pode acrescentar informações-chave para a construção de sentidos do texto, comentando que Mafalda, a personagem da tirinha, é uma produção do Quinho, cartunista argentino, e tem em seu cerne a preocupação com a humanidade e as questões sobre natureza mundial. Assim, é comum a suas tirinhas a crítica que se rebela com o estado atual do mundo.

O objetivo principal desta leitura como motivação é mostrar para os alunos que o texto não se detém apenas à palavra. Logo, para leitura que pretendemos realizar, não será necessário o domínio total da Língua Inglesa. O importante desse momento é frisar que para lermos, neste caso, uma narrativa gráfica sequencial utilizamos outras competências e estratégias de leitura que exercitamos diariamente, ainda que inconscientemente. Desse modo, esperamos que assim, além de estimular a curiosidade pela leitura da *graphic novel*, os alunos sintam-se mais confiantes em iniciá-la.

## Introdução

(1 aula – 45 min)

Para introdução, momento em que nos dedicamos a apresentar o autor e a obra, propomos o aporte seguindo o viés do Multiletramento, proposto pela BNCC. Assim, a apresentação da autora pode ser realizada através da leitura virtual de suas redes sociais, especialmente, o *Instagram*<sup>23</sup> de ilustrações ou o site<sup>24</sup> destinado ao mesmo propósito, vista que ambas as plataformas são utilizadas pela quadrinista para compartilhar ilustrações, cartuns, tirinhas e produções do universo de sua obra e até mesmo divulgar o processo de criação de suas narrativas.

Esse acesso deve ser orientado pelo docente, considerando as possíveis limitações do letramento digital dos discentes ou até mesmo de acesso. Uma possibilidade é de que esse acesso tenha a tela projetada pelo docente e que a leitura das informações seja construída em conjunto. Cabe aqui, neste período de diálogo introdutório, indicar para os alunos a gênese da obra que será lida posteriormente. Discutindo como esses gêneros virtuais têm ganhado espaço em outros formatos, como o livro físico e a adaptação audiovisual, atentando-se para evitar “fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (COSSON, 2014, p. 60).

Acreditamos que, dessa forma, além de estimular o interesse dos alunos, esse mecanismo estimula a proximidade dos discentes com a história, em razão do uso de plataformas digitais que integram o dia a dia dos jovens na atualidade. Além disso, a possibilidade de acompanhar os personagens e o universo da autora pelas redes sociais é outra ferramenta que incentiva a curiosidade do jovem leitor pela narrativa.

23 Disponível em: <<https://www.instagram.com/aliceosemanart/>>

24 Disponível em: <<https://aliceoseman.com/>>

## Leitura

(3 aulas – 45 minutos)

A leitura de *Heartstopper*, apesar de fluida, pode ser um pouco extensa para uma leitura integral no ambiente de sala de aula, principalmente por se tratar de uma leitura em língua inglesa. Nessa defluência, Cosson (2020) orienta para que, nesses casos, seja feito a leitura extra-classe, com a organização de prazos para os termos da leitura (p. 81), intercalados por intervalos que servem tanto como atividades de verificação de leitura, como momento de enriquecimento do texto principal.

Partindo do princípio da habilidade EF08LI07, que corresponde a exploração dos meios virtuais em detrimento dos textos literários, propomos que o processo de leitura dos alunos seja registrado por eles mesmos utilizando uma rede social destinada a leitores: o *Skoob*.<sup>25</sup>

A plataforma permite que os usuários criem perfis e adicionem os seus amigos, bem como as demais redes sociais. Nela, há como registrar o livro que está sendo lido e os livros já finalizados, além de marcar o andamento da leitura, dar estrelas e tecer para comentários acerca do dado momento. O seu acesso é possível por meio de navegador, bem como por pelo aplicativo para *Android* e *IOS*, disponíveis para download gratuito nas respectivas lojas de aplicativos.

Assim, como uma atividade extraclasse, podemos orientar os alunos a registrem o andamento da leitura, de acordo com paginação combinada para os intervalos, seguida de seus comentários particulares sobre o desenrolar a trama. Há, ainda na plataforma, a possibilidade de interação por meio dos comentários dos demais colegas.

Partindo disso, propomos um planejamento de leitura, dividido em três intervalos, que segue da seguinte forma:

25 Disponível em: < <https://www.skoob.com.br/> >



### Primeiro intervalo

O primeiro dá-se após a leitura das páginas 07 a 97. Antes de iniciarmos esta e as demais atividades, é interessante que o docente avalie como foi a leitura dos discentes, verifique se houve problemas com o vocabulário e questione acerca do surgimento de alguma dúvida ao longo da leitura.

Para esse intervalo, propomos uma atividade de antecipação. A leitura planejada finaliza quando os dois personagens se despedem (figura 3), logo após um incidente em que Nick Nelson salva Charlie Spring. A partir disso, o docente irá orientar os alunos a criarem suposições do que poderá ocorrer nas próximas páginas, de acordo com suas expectativas.

Figura 3 – Cena final do primeiro intervalo



Fonte: *Heartstopper*, vol. 1 (OSEMAN, 2019, p. 97).

Se as expectativas apontadas forem próximas ou comuns, surge a possibilidade de o docente elencá-las em uma tabela utilizando o quadro e realizar uma votação, que poderá ser retomada ao decorrer das próximas páginas a título de verificação.

Outra possibilidade interessante para este intervalo, mas que requer recursos midiáticos, seria a reprodução do episódio 1, da primeira temporada, da adaptação audiovisual homônima, que equivale ao desenrolar da leitura até o dado momento. Nessa ocasião, sugerimos ao professor mediar uma discussão acerca dos diálogos intersemióticos, seguindo por um viés comparativista, orientando os alunos a confrontarem suas leituras, com a leitura proposta pela produção da série. Ainda nessa segunda opção, conseguiremos enquadrar o eixo da *compreensão auditiva*, como complementar à leitura.

### Segundo intervalo

O segundo intervalo dar-se-á a partir da leitura das páginas 98 a 194. A leitura finaliza em um dos momentos mais delicados para o personagem Nick Nelson (figura 4), quando ele começa a ser confrontado por sua própria sexualidade. Após o diálogo em relação ao desenvolvimento da leitura e dos desdobramentos da história, recomendamos ao docente solicitar aos alunos que escrevam bilhetes, em inglês, em apoio ao Nick Nelson, considerando o enredo até o dado momento da leitura.

Figura 4 – cena final do segundo intervalo



Fonte: *Heartstopper*, vol. 1 (OSEMAN, 2019, p. 194).

Sugerimos para esse momento, a elaboração de uma caixinha pelo docente, na qual possam ser depositados os bilhetes produzidos pelos alunos. Por enquanto, sem a exposição oral do que foi produzido. Através dos escritos, o professor poderá verificar como está sendo a recepção da obra pelos alunos. Nesse intervalo, conseguiremos enquadrar o eixo da escrita, como complementar à leitura.

### Terceiro intervalo

O terceiro e último intervalo refere-se à leitura das páginas 195 a 271, quando temos o término do volume com um final em aberto, um *cliffhanger*<sup>26</sup> (figura 5) para o segundo volume da *graphic novel*.

26 Recurso de roteiro utilizado na ficção que finaliza um momento da história em que o personagem se encontra "à beira do abismo", em situação limite, deixando o final em aberto.

Figura 5 – cena final do último intervalo



Fonte: *Heartstopper*, vol. 1 (OSEMAN, 2019, p. 194).

Pensando nesse tom melancólico em que termina a leitura do primeiro volume e os clichês que são recursos característicos utilizados pela escritora, propomos a construção de uma lista de músicas, prioritariamente em língua inglesa, que sirvam de *soundtrack* para o momento, considerando toda trajetória do Charlie e do Nick. Esta atividade pode ser solicitada com antecedência, para que os alunos possam realizar a busca ainda no ambiente extraclasse. Há duas possibilidades de execução, sendo: i) com uso de internet, os discentes indicam o nome da música e o docente compila em uma *playlist* e reproduz utilizando alguma plataforma (ex.: *Spotify* ou *Youtube*); ii) sem acesso à internet, os alunos levam as letras e as traduções impressas ou escritas para sala de aula. De ambas as formas, o interessante é que os alunos compartilhem oralmente o motivo da escolha da música - caminhando para última etapa da sequência básica: a interpretação.

## Interpretação

Este momento final da sequência básica é a concretização, a materialização da interpretação e a partilha da leitura individual para a construção de sentido em coletivo. Assim, recomendamos, após uma conversa geral sobre a experiência de leitura, a retomada das atividades realizadas nos intervalos. Com isso, propomos o início de uma atividade dinâmica proposta por Gregorin Filho (2011, p. 89), denominada “Entrevista com o personagem”, a qual apresentaremos aqui com algumas adaptações.

Recomendamos ao docente organizar uma caixinha com o nome de todos os alunos presentes. A partir disso será realizado um sorteio, indicando dois alunos. Os discentes selecionados devem escolher uma personagem de sua preferência da leitura realizada. Os demais alunos da turma, divididos em grupos, terão de cinco a dez minutos para elaborar perguntas para essas personagens, “referentes, por exemplo, a suas atitudes ou posições em determinadas passagens do livro que não tenham ficado claras ou tenham sido desaprovadas” (GREGORIN, 2011, p. 90).

Feito isso, os alunos, agora assumindo o local das personagens, serão postos no papel de entrevistados. A duração da entrevista fica a determinar conforme a realidade da turma. Dependendo do tamanho do corpo estudantil e do desenvolvimento das entrevistas, surge a possibilidade de realizar mais um sorteio, selecionando outros alunos e respectivamente outras personagens. Com essa atividade, ensejamos, assim, discussões “de condutas pessoais e sociais, construindo para sua relação com o mundo” (GREGORIN, 2011, p. 9). Além dos pontos trabalhados, conseguiremos introduzir o eixo da *oralidade*, como complementar à leitura.

Para encerrar, propomos, pensando na exploração dos ambientes virtuais e o estímulo contínuo dos alunos à leitura, uma atividade que culmine na publicação de resenhas críticas elaboradas pelos alunos, avaliadas e orientadas pelo docente, na plataforma *Skoob*.

## ENQUADRAMENTOS FINAIS

Dadas as preposições do presente estudo, visamos ressaltar a emergência de novas formas de expressão literária, em especial, para o que diz respeito ao contexto de sala de aula. Em virtude das presentes reflexões que carecem as aulas de Língua Inglesa, pensamos em possibilidades de tornar a leitura atraente para o corpo docente. Desse modo, analisamos maneiras de estimular a leitura da *graphic novel*, interligada a outros suportes, com o ensejo de incentivar e estimular a leitura literária e, assim, contribuir para o processo de leitura nos mais variados formatos.

Dessa forma, surgem práticas e Documentos norteadores que auxiliam no desenvolvimento desse conjunto e no incentivo da leitura literária. Assim, o letramento literário auxilia a produção de propostas pedagógicas significativas para o ensino de literatura e estímulo à leitura literária.

Em vista disso, estimamos que essa pesquisa se some às contribuições dos demais pesquisadores dos estudos literários, voltados principalmente a sua aplicabilidade em sala de aula e para a reflexão dos avanços das narrativas multimidiáticas. Julgamos que refletir sobre os moldes cristalizados, seja de ensino ou de leitura, faz-se mais do que necessário, em nossa atual conjuntura. No mais, esperamos que a proposta aqui apresentada colabore com a prática docente e o uso de texto literário em sala de aula, mas, acima de tudo, que a Literatura atue com seu papel humanizador (CANDIDO, 1995) na formação de seus respectivos leitores.

Por fim, a partir dessas constatações permitidas através da leitura deste estudo, afirmamos a necessidade de discussões que contemplem as narrativas multimodais contemporâneas, em especial, as destinadas ao público jovem. E que, a partir disso, haja uma reflexão mais ampla das concepções de texto e leitura, para que nossas salas se tornem formadoras de leitores ávidos e sujeitos críticos. Dessa forma, esperamos

que esta proposta possa contribuir para a sala de aula dos docentes de Língua Inglesa, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores e professores.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. de. Do conto ao reconto: uma viagem ao presente. AGUIAR, V. T. de; MARTHA, A. A. P. (Orgs.). **Conto e Reconto**: das fontes à invenção. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 48- 56.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BURLAMAQUE, Fabiane. RUGATTO, Diogo. A temática homossexual na literatura infantil e juvenil: ação inclusiva. *In*: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica: Assis: ANEP, 2010.
- CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**. São paulo: Ática, 1975.
- CAMPOS, A. J. M. **Abordagem intersemiótica da literatura na educação básica**. São José do Rio Preto: 2006, 244 f. Tese. Universidade Estadual Paulista-UNESP.
- CANDIDO, A. O Direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CIRNE, Moacy. **História e crítica dos quadrinhos brasileiros**. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.

- CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**. Belo Horizonte: UFMG, v. 2, 2001.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.
- EAGLETON, Terry; DUTRA, Waltensir. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- EISNER, Will. **Quadrinho e Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FACCO, Lúcia. **Era uma vez um casal diferente: a temática homossexual na educação literária infanto-juvenil**. 2008. 277 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- HANSEN, João Adolfo. **Questões para João Adolfo Hansen**. [Entrevista]. Floema: Caderno de Teoria e História Literária. Vitória da Conquista: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2005.
- LUYTEN, Sonia M. Bibe. **O que é história em quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- OSEMAN, Alice. **Heartstopper 1**. Hodder Children's Books, 2019.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária. In: RAMA, Angela. et.al. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.
- VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Angela, et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org). Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.
- ZENI, L. Literatura em quadrinhos. In: VERGUEIRO W; RAMOS, P. (org.). **Quadrinhos na educação**. São Paulo: Contexto, 2009.

# 8

Gleyceslaine Maria Souza de Oliveira

Auricélio Soares Fernandes

Um relato das contribuições  
do conto *The Happy Prince*  
para o letramento literário  
nas aulas de inglês

## INTRODUÇÃO

Educar através da leitura não se limita a treinar, desenvolver e cultivar a mente, mas também formar caráter e moral do aprendiz. Neste sentido, se inserem as aulas de língua inglesa com o foco no estudo de textos literários, não se restringindo apenas a aquisição do idioma, mas sobretudo mediante a prática de leitura, possibilitando a manifestação de ideias significativas para os estudantes, permitindo reforçar temas sociais, políticos, econômicos e emocionais, ocasionando na construção de uma consciência crítica, no qual o estudante é levado a se auto perceber como sujeito histórico e socialmente constituído.

O ensino de LI tem sido, na maioria das vezes, visto como limitado a práticas gramaticais descontextualizadas, onde de certa forma há a exclusão do texto literário, justificada a falta de materiais, grande número de alunos, bem como a falta de interesse dos educandos pela literatura. Daí surge também a importância de apresentar a literatura em língua inglesa aos estudantes e apresentar metodologias que influenciem diretamente no engajamento dos discentes durante as aulas.

É primordial apresentar aos alunos a oportunidade de familiarização com o texto literário, considerando também elementos como, contexto social, familiar e maturidade literária, por exemplo. Aqui em especial, tratamos do gênero literário conto. Uma escolha viável para aplicabilidade no chão escolar, pois possibilita a interação, aguçando a curiosidade e imaginação, e assim a reflexão e o pensar a partir das lições e moral da história. Tais contribuições do caráter crítico do texto literário também estão de acordo com a BNCC, no tocante a conteúdos voltados

[à]s aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BNCC, 2017).



Nesta perspectiva, este trabalho objetivou utilizar uma adaptação do conto “The happy Prince”, escrito pelo autor e dramaturgo irlandês Oscar Fingal O’Flahertie Wills Wilde, nas aulas de Língua Estrangeira moderna: Inglês, como instrumento de reflexão crítica a partir da leitura. Nessa narrativa breve, Wilde narra a história de um príncipe que, cercado pelas muralhas do seu castelo, recusava-se a reconhecer a realidade do seu reino e apenas após sua morte percebe a tristeza e a miséria que assolavam o seu povo e se arrepende.

Além disso, utilizamos essa narrativa breve com intuito de abranger novas formas de engajamento e participação dos educandos, influenciando-os a ampliar sua visão de mundo, viabilizando a vivência em leitura, corroborando para formação de jovens leitores, conscientes de seus posicionamentos e práticas sociais de forma a contribuir também para o desenvolvimento de habilidades pertinentes a aprendizagem de língua inglesa e ir muito além delas. A esse respeito, voltamos à BNCC que preconiza que,

é fundamental que seja garantido aos estudantes oportunidades de experienciar fazeres cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural, e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimentos, o planejamento de ações, a auto-organização e a negociação em relação às metas (BNCC, 2017).

A escola tem papel fundamental nesse processo, e o ensino de literatura vem a ser um pilar primordial para consolidação de novos fazeres pedagógicos no ambiente escolar, que se torna seguro para que todos possam expor suas concepções e desenvolver uma visão de mundo mais abrangente. Entender, debater e refletir sobre a sociedade contribui de forma grandiosa para o processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se da formação humana através de manifestações de respeito a diferentes culturas, senso crítico e percepção de influências e reflexões sobre questões de poder, por exemplo. Aspectos que vão



além da gramática, das estratégias de leitura e até mesmo do mero uso da língua, oportunizando assim a construção de significados que podem ser enfatizados através do uso didático do texto literário na sala de aula. Deste modo, a leitura crítica literária evoca concepções e ideias construtivas, atitudes responsivas, percebendo que todo sujeito age unicamente, que falam de um lugar, em dado momento e contexto, nos convidando a estar abertos ao diálogo, à interação.

Assim, mediante as circunstâncias de aula atualmente que nos são incumbidas, a escolha das metodologias ativas adequadas deve ser feita com cautela, respeitando as limitações dos estudantes, o conhecimento prévio, domínio das ferramentas tecnológicas, bem como a privação delas, a maturidade intelectual e literária, *hobbies*, interesses, entre outros, para que a interação em grupo seja concebida interdisciplinarmente eficaz. Na sala de aula o texto literário apresenta-se como uma janela, onde o ato de leitura se (re)caracteriza, se reconstrói, abrindo caminhos para a troca de experiências literárias múltiplas.

Desta forma, para este estudo, lançamos mãos dos pressupostos teóricos postulados por Bakhtin (2012), Adail Sobral (2009), Cosson (2021), Durão (2020), Gil (2002), dentre outros estudiosos que contribuíram para a feitura deste trabalho.

## AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA O ENTENDIMENTO DO TEXTO LITERÁRIO

Através dos seus estudos, Bakhtin (2012), nos conduz a pensar nos aspectos sociais, que envolvem sujeitos em coletividade abrindo margem para interação. Assim, a construção do diálogo envolve o discurso de outrem. Para ele, o diálogo não envolve apenas o emissor e receptor da mensagem, mas, a presença das palavras do outro nas palavras



do eu, na comunidade, que se estendem a prática cotidiana de interação, onde múltiplas linguagens se interligam. A esse respeito, Bakhtin, aponta que, “[o] diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, se não uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal (BAKHTIN, 2012, p. 117). Além disso, “pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2012, p. 117).

Nesse processo de interação, a palavra no sentido do diálogo, é entendida como centro da linguagem, e assume papel central também na vida humana. Esta palavra, dialogada na concepção de Bakhtin (2012), corresponde a constituição do sujeito através da linguagem, a enunciação, que é produto da fala, de natureza social ampla nos vários discursos, providos dos diálogos em condições reais da comunicação verbal.

Tais problemáticas são estudadas por Adail Sobral (2009), em seu livro, *Do dialogismo ao gênero: As bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. O autor aponta elementos importantes, que desde então serviriam como base para a percepção inerente ao interesse de estudar a literatura de forma profunda e abrangente, apresentando a ação do sujeito como objeto específico, considerando aspectos psicológicos e ênfase na função da linguagem. “Essas problemáticas destacam 3 elementos principais: o *agir do sujeito falante* “em contraposição à linguagem como sistema fechado e ao texto como ‘documento’. O agente dotado de um *psiquismo*<sup>27</sup>, que compreende “o interesse pelo discurso interior, ... em contraposição ao sistema linguístico” (SOBRAL, 2009, p. 23) e um sujeito imerso em *relações sociais*, que “ênfatiza a função social da linguagem...

27 Termo utilizado por Adail Sobral, para inferir as ideias e reflexões internas do sujeito, que se contrapõe a um modelo de linguagem fechado, ou seja, a subjetividade é levada em conta de acordo com as novas problemáticas apontadas pelo círculo de Bakhtin a partir das transformações ocorridas na década de 1920, no contexto acadêmico e político do formalismo russo. Assim, o círculo critica essa concepção formalista, se ocupando de outras teorias e concepções filosóficas, linguísticas e discursivas, fugindo do tradicional, e enfatizando a ação do sujeito falante no âmbito social e histórico.



em contraposição a uma concepção a-social e a-histórica<sup>28</sup> da linguagem, de caráter subjetivista” (SOBRAL, 2009, p. 23).

Trata-se de uma filosofia, pautada no estudo e no agir do humano, num mundo concreto, social e histórico, variável, de forma geral, porém atrelada a particularidades, em uma conjuntura específica. Assim sendo, ambos têm elementos em comum: um sujeito que fala, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que ele age, seja sozinho ou na presença de outro sujeito, englobando atos em geral e particulares. Trata-se de “[...] uma filosofia do processo em que o agente do processo e não apenas o processo, ou produto, tem sua importância reconhecida” (SOBRAL, 2009, p. 24).

Seguindo essa linha de pensamento, podemos associá-la a conjuntura de ensino de língua estrangeira, que fortalecido pela introdução dos textos literários, atrelados a prática que fortaleçam os laços entre os estudantes, e a escola, bem como o comprometimento com o seu próprio processo de letramento, onde se possa oferecer a oportunidade de um ensino mais contextualizado, reflexivo, motivador, que desenvolve as habilidades linguísticas dos alunos e aprimora o seu conhecimento social, histórico e cultural, podendo trazer benefícios para o processo de aprendizagem no contexto de sala e corrobora para que professores e alunos vivenciem novas experiências, considerando as singularidades e atos de cada um na vida dos sujeitos concretos, enfim, na vida prática.

## METODOLOGIA

Para o presente estudo elencamos como sujeitos alunos da 1ª série “C” do ensino médio da E.C.I. Antonieta Corrêa de Menezes, localizada na cidade de Pilões-PB. A turma é composta por 36 alunos,

28 Que não considera os aspectos sociais e históricos, como elementos fundamentais para a constituição do sujeito.



porém nem todos puderam participar de algumas aulas, uma vez que estes residem na zona rural e devido às fortes chuvas no mês de julho deste ano, conseqüentemente as estradas ficaram escorregadias, e não houve possibilidade de transporte para locomoção dos discentes em algumas localidades, neste período. As aulas de inglês ocorreram, pela manhã, às quartas-feiras, com carga horária de 50 min. cada. Nossos encontros foram presenciais; o período de aplicação das aulas se deu entre 07/07/2022 a 03/08/2022. Apesar de alunos ausentes a cada aula, contamos com a presença de maioria dos estudantes da turma no período da aplicação da Sequência Didática.

O estudo em pauta situou-se na área de língua inglesa e teve enfoque no letramento literário, onde buscamos enfatizar a leitura como fonte de humanização e formação cidadã em coletividade. Neste sentido, compreendemos a importância da interação que “é entendida como essencialmente fundada no diálogo em sentido amplo, algo que não se separa dele, isto é, que envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a ‘pergunta’ e a ‘resposta’, o eu e o outro” (SOBRAL, 2009, p. 40) Assim, pautamos o desenvolvimento das habilidades pertinentes na série em consonância com práticas de leitura, através da autorreflexão e partilha, resultando em uma interação significativa.

No que se refere à importância deste trabalho, destacamos a abordagem de pesquisa aplicada, que de acordo Silveira e Córdova (2009, p. 35) “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. O estudo também se enquadra em moldes qualitativos uma vez que “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31). Ainda, em linhas gerais, o estudo aqui apresentado define-se como uma pesquisa de campo, onde “[...] estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes.

Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação [...] (GIL, 2008, p, 114)” cujo objetivo maior é confirmar as hipóteses levantadas inicialmente nesse trabalho.

### Le para ser: letramento literário na prática

Além desses fatores anteriormente descritos na metodologia, houve o intuito de praticar o letramento literário, surgindo da necessidade de uma formação a partir da leitura mais completa, ampla, transversal, interdisciplinar e diferenciada. Assim, ao fugir do óbvio, os estudantes têm a possibilidade de se adaptar a novos fazeres pedagógicos à medida que podem ser influenciados a introduzir práticas leitoras não só na escola, mas em suas vidas.

É importante que pensemos na escola como uma instituição que não se limita a passar conteúdo ou conceitos básicos, mas que é parte crucial para a constituição de cidadãos. Deste modo, a leitura pode se relacionar ao universo existencial do ser humano que vive em constante evolução, logo, precisa ser ressignificada. Para Cosson,

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de fazer dono da linguagem; que, sendo minha, é também de todos (COSSON, 2021, p. 16).

Logo, “na situação de ensino-aprendizagem de leitura, podemos nos apoiar no recurso que o aluno traz para o processo de interpretação de textos, representado pelo seu conhecimento anterior para melhor evolê-lo na construção de significado” (DIAS, 1996). Assim, foram propostas atividades escritas em inglês e português, incluindo os planejamentos de materiais para as apresentações, anotações sobre as leituras realizadas, entre outras, para que os estudantes pudessem trabalhar também



as habilidades necessárias para a aquisição da língua inglesa em seu sentido mais amplo, partindo do contexto em que estão inseridos atrelado a compreensão textual. Na oportunidade também revimos casos de desmotivação, consideramos os problemas apontados e refizemos, pois, o estímulo à correção e reelaboração é indispensável.

Nessa perspectiva, iniciamos nossas práticas com os alunos participando de um processo de arguição para sondagem. Os dados foram coletados, via dois questionários: Um deles sendo impresso, com 10 questões de múltipla escolha em inglês, e outro elaborado no *Google forms*, com 10 questões abertas em português, possibilitando aos participantes uma interação menos limitada, e assim poder contemplar todos os dados efetivamente, já que a ferramenta tecnológica também permite a consolidação dos dados imediatamente, via gráficos, bem como fornece a aplicabilidade de maneira prática e rápida. Além disso, também levamos em conta o fato de que alguns dos participantes não tinham acesso à internet ou aparelhos como celulares, *laptops*, etc. E para tanto utilizamos os computadores da escola para nos auxiliar nesta fase.

Outrossim, a análise das respostas foi fundamental para identificar quais práticas pedagógicas e, principalmente no tocante ao ensino de literatura, necessitam ser revistas ou postas em prática, bem como apresentadas ao público discente. É necessário que haja o reconhecimento das especificidades e singularidades voltadas para o campo social, que influenciam diretamente na conjuntura escolar.

Durante o desenvolvimento das atividades, buscamos valorizar a individualidade de cada aluno, bem como a coletividade, em seu processo de letramento. Aplicamos a sequência didática (SD) básica de letramento literário proposta por Rildo Cosson (2021), dando ênfase às atividades em grupos, e “compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”, pois, “o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COS-SON, 2021, p. 27). O trabalho transcorreu a partir da necessidade

da aplicabilidade do texto literário nas salas de aula da educação básica, aqui em especial nas aulas de inglês, na 1ª série C.

É nesse contexto que

[a]s práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento e não apenas meras leituras das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo dos textos literários (COSSON, 2021, p. 47).

Portanto, consideramos a análise das respostas obtidas nos questionários como uma forma inicial na busca de novas práticas pedagógicas voltadas para um ensino significativo por meio da aplicabilidade da literatura na escola. Para a efetivação da SD, trabalhamos com a adaptação do conto “The happy Prince” e seguimos a ordem: motivação, introdução, leitura e interpretação, a partir do modelo de Cosson (2021), dentro da estrutura de plano de aula para cada aula que privilegiou aquecimento, apresentação, prática e produção. Os alunos foram influenciados a criar círculos de leitura. Assim, oportunizamos aos leitores um processo de aprendizado mais dinâmico e interativo, onde o aprendiz foi levado a sentir-se pertencente ao ambiente escolar, envolto por uma perspectiva coletiva, social, humanizada e não apenas individual.

Assim, levamos em conta que a “motivação” dura em média metade ou uma aula completa e refere-se ao momento em que preparamos o aluno para imergir na aula e conseqüentemente no conteúdo, texto. “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON, 2021, p. 51). O autor pontua ainda que esta etapa influencia as expectativas do leitor, todavia não tem poder de determinar sua leitura.

Diferentemente da motivação, a “introdução” obedece aos critérios de apresentação do autor e obra, brevemente e de forma objetiva, onde é possível explorar e lincar essas informações ao texto, bem como



justificar a importância, escolha da obra e seu contexto. Contudo, “é preciso que o professor tenha sempre em mente que a introdução não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira produtiva” (COSSON, 2021, p. 61). É importante que, se possível, a obra seja apresentada fisicamente aos estudantes para que tenham acesso a capa, orelha, dentre outros elementos paratextuais que exercem a função introdutória.

A etapa “leitura” corresponde ao núcleo do letramento. “A leitura do texto literário, [...] é uma experiência única, é como tal, não pode ser vivida vicariamente” (COSSON, 2021, p. 62). Logo, entendemos o ato de ler literatura como sendo extraordinário, capaz de fornecer ao leitor o que nenhum outro propicia. É neste momento que acontece o diálogo entre leitor e texto, resultando na interação individual e social, que transformam as relações humanas. Para Cosson,

[...] ler é um processo de extração do sentido que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto e o nível do significado, que é o conteúdo do texto. Quando se consegue fazer essa extração, fez-se a leitura (p. 39).

Dentre os modos de compreender a leitura, o autor propõe os passos: antecipação, decifração e interpretação. A antecipação, “consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (COSSON, 2021, p. 40). trabalhando com elementos que compõem a materialidade do texto, como capa, título, número de páginas, objetivos da leitura, dentre outros. A decifração é o momento em que entramos no texto através das letras e palavras, e a interpretação corresponde a fase em que estabelecemos seu sentido às relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, ou seja, ativa-se o conhecimento de mundo e suas experiências na comunidade.

Por fim, temos a última etapa da sequência básica de Cosson (2021), a “Interpretação”. O autor a divide em dois momentos: interior,



que “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página capítulo por capítulo e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo ao terminar a leitura” (COSSON, 2021, p. 65). É o encontro entre o leitor e obra. Já o exterior, remete “a concretização, materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2021, p. 64-65). Sob este mesmo viés, Dias (1996) compreende a interpretação como,

um processo interativo que envolve conhecimento prévio, informação nova a ser compreendida, elementos contextuais, paradigmáticos, influenciados pelos objetivos do leitor, seu sistema de valores bem como seu nível de motivação e envolvimento com a situação de leitura (DIAS, 1996).

De volta ao pensamento de Cosson (2021), esta fase é um ato social, pois acontece internamente, intimamente ao leitor, bem como, se materializa externamente, acentuando a relação consigo mesmo e com o outro. Assim, o autor pontua que

[...] a motivação, a introdução e a leitura [...], são elementos de interferência da escola no letramento literário. Do mesmo modo a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo o que mais constitui o contexto de leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento (COSSON, 2021, p. 65).

Contudo, o autor afirma que ao ler um livro, lemos também o seu contexto e que é impossível estabelecer fronteiras entre esses fatores.

Em suma a primeira interpretação é um momento de introjecção da obra na história de leitor do aluno e a segunda, deve resultar em compartilhamento da leitura, visando um saber coletivo, pois, é esse o ponto alto do letramento literário na escola.

É esse compartilhamento de leituras sem a imposição de uma sobre a outra, antes com a certeza de que a diversidade delas é necessária para o crescimento de todos os alunos, que constrói uma comunidade de leitores. É o reconhecimento

de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita, que identifica o leitor literário (COSSON, 2021, p. 94).

Para tanto, considera uma 2ª interpretação, onde ao contrário da primeira, a etapa quando se busca a leitura aprofundada de um dos aspectos do texto literário. Nesse momento, é pertinente focar em um personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas, histórias, outras leituras etc. A segunda interpretação, é um dos elementos da sequência expandida de Cosson (2021), que surge, a partir da necessidade de acrescentar a *aprendizagem sobre e através da literatura*, não se limitando à *aprendizagem de literatura*.

Assim o autor afirma que,

Fazia-se necessária uma reflexão maior que, sem abandonar os princípios e os ganhos da sequência básica, incorporasse em um mesmo bloco as diferentes aprendizagens do letramento literário. [...] A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola (COSSON, 2021, p. 76).

Todavia, em nosso trabalho, atentamo-nos para aplicação da sequência básica, tomando-a, pois, como primeira experiência. Em contrapartida vislumbrando o desenvolvimento da sequência expandida, em trabalhos posteriores. Nesta perspectiva, a 1ª aula foi conduzida com ênfase na reflexão sobre a importância do hábito de leitura. Iniciamos com a explanação do projeto de pesquisa, contemplando os objetivos a serem alcançados durante a aplicação das SDs. Em seguida os estudantes responderam ao primeiro questionário com 10 questões de múltipla escolha, sobre cultura *pop*, em material impresso, já que um dos objetivos era conhecer melhor o público, bem como debater e introduzir a partir das perguntas, alguns aspectos relacionados a literatura por veículos de comunicação mais próximos do cotidiano



dos estudantes, a exemplo de filmes e séries. Na 2ª aula, assistimos a um vídeo<sup>29</sup> sobre rotina e práticas leitoras na escola e para a vida, enfatizando sua importância, e em seguida aplicamos o 2º questionário via *Google Forms*, composto por questões abertas para que os participantes pudessem discorrer suas respostas amplamente. Finalizamos com um brainstorming de ideias sobre a temática abordada e fizemos algumas anotações sobre a experiência do dia.

Nas 3ª e 4ª aulas, iniciamos com a dinâmica “Quem sou eu?” na etapa “aquecimento”, onde os alunos teriam que associar nomes a fotografias. Em seguida, foram apresentados slides contemplando algumas características da Era Vitoriana, bem como dos principais autores da época. Contudo, enfatizamos a vida e obra de Oscar Wilde. Uma de nossas atividades do dia consistiu em criar uma *Timeline* linha do tempo sobre os acontecimentos da vida do autor, buscando contemplar características da Era Vitoriana a atualidade. Chamamos a atenção para as vestimentas, regras, padrões impostos e refletimos sobre a influência destes elementos na escrita e personalidade de Oscar Wilde. Só então, finalizamos com a resolução de um exercício de pré-leitura, destacando fatores que influenciariam na compreensão textual.

A 5ª e 6ª aulas foram dedicadas à leitura e interpretação. Iniciamos com a resolução de um *quiz* sobre os personagens do conto em estudo; em seguida realizamos a apresentação da obra explorando as estratégias de leitura *scanning* e *skimming* para então organizarmos os círculos de leitura. Logo após, construímos uma lista com vocabulário em inglês provavelmente ainda desconhecido em inglês pelos estudantes, com suas respectivas traduções em português, para então iniciarmos de fato a leitura da 1ª parte da obra. Finalizamos com a exposição da compreensão textual e debate.

29 A importância e benefício da leitura / Seja uma pessoa melhor. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kZJnvaYMGdA>.



Considerando a importância da revisão, iniciamos a 7ª aula recapitulando o que foi lido na aula anterior, ao passo que também iniciamos uma discussão em torno das suposições dos acontecimentos sobre a 2ª parte do conto. Em seguida realizamos novamente a construção de um 2º vocabulário. Prosseguimos com os círculos de leitura e finalizamos a 8ª aula, com a dinâmica “Contando o conto”, na qual cada círculo de leitura recebeu um envelope com imagens ilustrativas. Os integrantes realizaram a colagem de imagens de acordo com suas concepções e interpretação do texto. Concluímos, com os estudantes expondo suas interpretações da história oralmente e com o auxílio dos cartazes, pontuando as temáticas sociais identificadas no decorrer da leitura. Cada grupo teve 10 min para exposição dos trabalhos e realizar as anotações necessárias. Na oportunidade, planejamos as ações para as aulas posteriores.

Intitulamos a 9ª e 10ª aula de “Chá com Wilde: uma nova abordagem literária”. Sendo nosso último encontro, optamos por iniciar com um caça-palavras e um exercício abordando o texto completo. Demos continuidade com a apresentação final dos círculos de leitura, onde todos os participantes explanaram suas ideias e opiniões no tocante à transversalidade advinda do conto, usando os cartazes produzidos na aula anterior e alguns trechos da obra. Pontuando as ações dos personagens no desenrolar da história, os alunos puderam contemplar associá-los à contemporaneidade e a suas vivências. Esse momento foi propício para que os educandos pudessem expressar suas concepções acerca do que foi lido através da linguagem verbal e não verbal, onde os recursos visuais potencializaram a compreensão do texto. Selecionamos alguns temas para serem debatidos, a exemplo da desigualdade social. Onde juntos pudemos expor nossas ideias e trocar experiências a partir do enfoque apresentado no conto.



Ademais, demos seguimento a nossa aula com a apresentação da animação do conto estudado em vídeo<sup>30</sup>. Também realizamos um exercício de *feedback*, no qual os estudantes teriam que mencionar seus posicionamentos individualmente, utilizando os dizeres: “Que bom..., que pena..., e que tal?”, no tocante à experiência de leitura realizada ao longo das aulas. Desta forma, pudemos identificar através dos relatos, suas ideias e sugestões sobre as aulas de modo geral. Finalizamos as aulas com um lanche comunitário, momento favorável para selar nossa 1ª experiência de leitura literária na escola. Assim vivenciamos um processo em que “não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (COSSON, 2021 p.17). Construímos laços sociais, à medida que ampliamos nossas interpretações individuais, indo além da simples leitura no decorrer do processo educativo e formativo, mas aprendendo na prática um pouco do que é ler para ser.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, abordaremos aspectos relacionados à aplicação das sequências didáticas destrinchadas anteriormente, bem como também explanaremos detalhes das perguntas aplicadas nos questionários de sondagem, ressaltando a influência das respostas obtidas para a nossa pesquisa. Esmiuçaremos as características de cada etapa da sequência básica de letramento literário proposta por Rildo Cosson (2021), buscando pontuar sua relevância e implicações para o desenvolvimento das atividades e feitura deste trabalho. Assim, busca-se apresentar os relatos de uma experiência de letramento literário na escola como sendo mais uma possibilidade e não um modelo engessado a ser seguido. Becher e Capitani (2019) apontam que, “para que a aprendizagem

30 The happy prince – Bedtime Story. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I-P7ESTU4Pxs>.

de literatura e de língua estrangeira (doravante, LE) ocorram de formas produtiva e significativa, o processo de ensino e aprendizagem deve ser guiado de maneira motivadora e contextualizada” (p. 118).

Dessa forma, sabemos que o ensino de literatura, em específico as de língua inglesa, vem sendo negligenciado nas escolas públicas. No que tange a esse enfraquecimento no sistema básico de ensino, notamos que a desvalorização da literatura revela vários desafios que professores têm encontrado ao ter que direcionar suas aulas para a prática do ensino literário, este sendo julgado como muito complexo ou inacessível. Essa dificuldade se dá até mesmo pela falta de formação continuada do professor, bem como a grande quantidade de conteúdos a serem ministrados e com poucas aulas semanais.

Além disso, enfrentamos o fato de que muitos dos livros didáticos muitas vezes continuam não inserindo, ou abordando apenas fragmentos de textos literários em seus conteúdos, e até mesmo introduzindo ao final do livro uma seção específica para leitura de algum texto literário de forma resumida, o que nos leva a considerar que para que ocorra uma mudança significativa neste campo, se faz necessária uma mudança neste material, que inclusive é o mais utilizado pelos professores da educação básica. Todavia, os textos literários podem ser mais atrativos aos alunos do que os textos voltados para o ensino de línguas, sejam eles notícia, manuais, diários, dentre outros, o que corresponde a outra motivação para o ensino de literatura no ensino de língua estrangeira. De acordo com Aguiar e Bordini (1993) “[...] todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente”. Logo a linguagem literária apresenta-se como a essência do humano através do sentido das palavras, permitindo trocas comunicativas entre diferentes sociedades.

Para além das problemáticas mencionadas anteriormente também nos deparamos com a falta de interesse e estímulo por parte dos estudantes. Ademais, pensar em novas metodologias de aprendizagem

no processo de aquisição do hábito de ler e conhecer melhor o nosso público-alvo torna-se indispensável.

Nessa questão Cosson (2021) pontua que “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo” (p.30). Levando essas questões em consideração, durante o procedimento de coleta de dados através dos questionários aplicados, observamos que todas as respostas que envolviam a relação dos participantes com a leitura de modo geral, demonstraram a carência do hábito por parte dos discentes, mesmo conscientes de sua importância. Também identificamos que há uma preferência no tocante ao uso da tecnologia para ler, por parte de alguns; em contrapartida, outros estudantes manifestaram o interesse pelo clube de leitura, com aulas lúdicas, dinâmicas onde pudessem dialogar sobre o que foi lido.

Dos 27 alunos, 4 responderam sobre livros e clube de leituras, outros apontaram questões que focassem em textos que o aluno gosta de ler. Ademais, notamos que alguns dos estudantes demonstraram interesse pela leitura de modo descontraído, onde pudessem dialogar em grupos, com uso da tecnologia, bem como considerando os aspectos de pronúncia e gramática neste processo.

Assim sendo, é crucial que o professor seja mediador e também seja capaz de ampliar sua visão de mundo a partir da troca de experiências vivenciadas na sala de aula. A esse respeito, Aguiar e Bordini (1993), atentam para a “tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor é resultado de uma interação mediada pela linguagem verbal, escrita ou falada” (p. 14). Assim, a literatura, possibilita a ascensão social, onde o indivíduo é levado a se autoperceber no mundo em que vive.

Contudo, espera-se que o educador permita ao aluno a possibilidade de vincular-se à realidade, aos fatores que englobam o emocional, a consciência, criticidade, apoiando-se no conteúdo verbal transmitido

pelo autor, onde; o sujeito possa acessar sentimentos como admiração, alegria, raiva, tristeza, dúvida, espanto, empatia, dentre outras emoções que venham a surgir no ato de leitura, compreensão e interpretação.

Outro problema apontado por Cosson (2021) é o fato de que as práticas de leitura são limitadas quase exclusivamente nas escolas e mesmo assim o conhecimento literário adquirido no ensino básico muitas vezes se resume aos estudos das escolas literárias, estilos, traços mais marcantes de cada época, fugindo de uma leitura propriamente baseada no texto literário, como deveria ser abordado.

Portanto, Cosson (2021) chama a atenção para a remodelagem dessas práticas essencialmente informativas, que fogem das oportunidades de leitura dos textos integralmente e se limitam ao resumo de obras. Logo, aponta que a leitura deve ser vista como uma forma de atualização em que textos do passado, passem a ser do presente e através desta prática o estudante visite o mundo do outro e alinhe com o seu. Desta forma, apresenta a leitura como oportunidade para o diálogo.

A esse respeito, Cosson (2021, *apud* Lajolo, 1986, p. 51), define que “todas as atividades escolares das quais o texto participa precisam ter sentido, para que o texto resguarde seu significado maior.” Na tentativa de apresentar meios para aplicabilidade da literatura na escola, apresenta-se aqui uma possibilidade. Desse modo, consideramos o conto “The happy Prince”, como proposta de prática de leitura literária contemporânea através dos recursos oferecidos pela sequência básica de Rildo Cosson (2021). Assim, objetivando uma melhor visualização das nossas práticas, optamos por fracionar nossas sequências didáticas para uma explanação mais clara das etapas e compreensão em torno da proposta.

Como elucidado na seção anterior, vimos que, o teórico propõe que na primeira etapa da sequência, (motivação), os estudantes sejam induzidos a realizar um aquecimento visando incorporar a temática abordada no texto aplicado. No decorrer das aplicações da SD atentamos



para introdução de informações sobre alguns aspectos dos conteúdos e temas que iriam ser estudados no decorrer das aulas, assim os estudantes puderam prosseguir com as demais etapas, mais conscientes e instigados. Como podemos observar na tabela ilustrativa a seguir, contém os aquecimentos realizados durante todas as 10 aulas da SD.

Assim, Cosson (2021, p.54), enfatiza que: “Ao denominar a *motivação* a esse primeiro passo de sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa *motivação*”. Para tanto, destacamos que a maioria dos estudantes demonstrou interesse em participar das aulas e à medida em que se habituavam com as etapas, se manifestavam positivamente. Alguns pontuaram a importância do aquecimento, pois começaram a perceber sua influência para o desenvolvimento e construção das ideias pertinentes as demandas de cada encontro. De modo geral, as motivações propostas foram aceitas pelo alunado.

No tocante a etapa *Introdução*, buscamos apresentar conteúdos voltados para a contextualização da obra, de forma objetiva. No decorrer das aulas, os alunos foram estimulados expressar suas opiniões e *hobbies*, a compreender elementos histórico-sociais e sua influência no fazer literário do autor, nas aulas 2 e 3. Para além desses aspectos, nas aulas 7 e 8, identificamos mais uma possibilidade de cumprir a etapa: a construção de um vocabulário com as palavras ainda desconhecidas em inglês, que surgiu da dificuldade que os estudantes possuíam, no tocante à compreensão da língua estrangeira, como podemos observar na tabela a seguir.

Todavia, é necessário que consideremos a conjuntura que os compreende. Dessa forma, entendemos que além dos exercícios interpretativos escritos, o uso da tecnologia foi fundamental, pois os alunos se sentiam motivados ao uso dos aparelhos celulares durante a atividade. Assim, optamos pela tradução das palavras através



de dicionários *online*, onde tivemos acesso a outras funções que o dicionário físico não oferece, como a reprodução sonora das pronúncias, elementos visuais e até mesmo a praticidade de pesquisar e encontrar as palavras, bem como relataram alguns estudantes.

Além desses fatores, identificamos que em nossa escola, havia apenas 2 enciclopédias da língua inglesa. Sendo este número insuficiente, aproveitamos a oportunidade para refletir sobre a importância que a própria instituição básica educativa, de modo geral agrega ao ensino de LI. Contudo, solicitamos a nossa gestão escolar a aquisição de materiais didáticos de língua inglesa. Ressaltamos aqui, a iniciativa dos próprios alunos. Assim, em nosso processo introdutório pudemos contemplar das mais variadas formas possíveis elementos ligados não apenas a obra, mas fatores que influenciam diretamente na prática cotidiana escolar. Ademais, pudemos nos ater aos caminhos que nos levam à prática do letramento literário de forma consciente, considerando que o aluno é corresponsável pelo seu processo de ensino aprendizagem. Ao exercer sua autonomia, passa a se comprometer com a sua evolução.

Visando ainda o engajamento dos estudantes, trabalhamos com atividades que incentivaram a coletividade, ao passo que exaltamos a importância da leitura no ambiente escolar e para a vida. Os alunos compartilharam suas ideias e concepções acerca das partes do conto em si, já que na etapa prática, iniciamos sua leitura. Para tanto, dividimos os 36 alunos em 6 círculos, que foram compostos por 6 integrantes em cada. Assim sendo, todos puderam interagir conforme a necessidade da equipe. Na tabela abaixo, podemos observar que cada aula possuiu um tipo de atividade diferente, porém sempre voltadas para a compreensão do texto, respeitando suas fases e os elementos pré-textuais. Conseguimos trabalhar desde a vida do autor até alcançarmos o ato de ler a adaptação da obra completa, que concluímos nas aulas 7 e 8.

Durante o ato da leitura em sala de aula, destacamos, pois, alguns trechos do conto que nos possibilitaram uma maior reflexão,



em torno de algumas problemáticas sociais contemporâneas. Os jovens sentiram-se convidados ao diálogo, onde pudemos elencar pontos do texto em que o autor os estabelecia. Ampliando essa visão, enfatizou-se a atenção do leitor estabelecendo um diálogo voltado para aspectos relacionados à nossa vida real, concreta, bem como para a mediação entre a interpretação singular e plural, que é específica de cada sujeito. Encontramos, portanto, a oportunidade para pudéssemos instigar o estudante a vir refletir mais sobre a vida, guiados pelas lições apresentadas no decorrer do texto.

Portanto, ao anunciar a postura das pessoas que ali transitavam ao redor da estátua, a adaptação do conto de Wilde (2010), instiga o leitor a assumir os lugares sociais através dos personagens e nos convida a resposta de um novo enunciado, concebendo a prática do que chamamos de concepção dialógica da linguagem porque propõe que a linguagem (e os discursos) têm seus sentidos produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades), no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem. Esta concepção é centrada no agente. O conceito de dialogismo é amplo, de cunho filosófico, discursivo e textual. Neste sentido, o aluno, no ato de leitura interage com o texto literário e a partir desse contato passa a pertencer a um lugar de enfrentamento, onde esse confronto é fator discursivo do intercâmbio verbal.

No decorrer da leitura, notamos que a escrita de Wilde é marcada pela constante vontade de mudar o mundo. Assim, segundo Bakhtin (1997), “o que não responde nenhuma pergunta, carece de sentido. [...] O sentido sempre responde a uma pergunta”. Com isso na condição de leitores os estudantes conceberam o fruto da interação dialógica a partir da reflexão voltada para esses aspectos retratados no conto.

Ao apresentar um dos personagens do conto, o pássaro que opta por ficar ao lado do Príncipe, sendo solidário aos seus lamentos e desejos, Wilde nos sugere que a Andorinha passa a ser a sua visão



de mundo, sobretudo após ter que arrancar os olhos de safira do príncipe para doar aos pobres. Deste modo, pode ser interpretado como qualquer humano dotado da capacidade de operar mudanças no quadro social a que pertence.

Nesta perspectiva, após a realização da leitura desse e de outros aspectos humanistas e sociais do conto, partimos para o momento dedicado à **Produção**, realizada na escola. No decorrer das aulas, realizamos mais debates, questões de compreensão sobre o conto e enfatizamos a exposição oral dos grupos, como por exemplo, nas aulas 7, 8, 9 e 10, quando introduzimos a dinâmica “Contando o conto”.

Assim, permitimos que os estudantes relatassem suas experiências no tocante às aulas de modo geral, mas principalmente especificassem as sensações ao imergir no mundo da leitura literária. Finalizamos a aplicação da nossa SD com um momento de confraternização nomeado “Chá com Wilde”. Na oportunidade, assistimos a animação do conto em inglês, para uma melhor consolidação dos elementos visuais em torno das expectativas e ideias sobre a obra. Realizamos o *feedback* e um lanche comunitário, onde pudemos relembrar os melhores momentos, os pontos positivos nas aulas, bem como também os pontos que mereceram melhor atenção.

Durante a exposição dos *feedbacks*, notamos que alguns alunos, atentaram para dificuldade da leitura do texto por estar em inglês, porém ressaltaram a importância das atividades prévias. Também enfatizaram que a experiência de leitura aplicada fora única e que poderia ser repetida, já que auxilia na aquisição da língua estrangeira de maneira diferenciada e dinâmica, além de fazê-los refletir sobre o campo social que estão inseridos. Nosso conjunto de dados está presente no apêndice deste artigo, onde se apresenta uma visão geral das questões e respostas obtidas, bem como de todos os materiais usados para a feitura desta pesquisa.

## CONCLUSÃO

Esse estudo foi resultado de uma proposta funcional voltada para o ensino de literatura nas aulas de língua inglesa e buscou e refletir sobre possíveis caminhos para a efetivação durante as aulas planejadas em uma sequência didática.

O percurso teórico-metodológico pelo qual seguimos foi orientado pela seção retórica que teve a proposição do tema a prática da leitura literária na escola como forma de engajamento e formação do ser crítico, reflexivo e socialmente constituído. As atividades elaboradas e aplicadas mostraram-se proveitosas. Os momentos em sala de aula foram norteados por diferentes práticas, que envolveram questões interpretativas quanto ao conto, suscitando discussões e análises críticas, bem como interações dinâmicas.

A participação do corpo discente revelou que a prática apresentou momentos de aprendizagem benéfica, como a oportunidade da leitura de um conto em língua inglesa de forma concreta. Neste sentido, entendemos que, “na leitura e escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (COSSON, 2021, p. 17).

Desse modo, a partir da leitura do conto que escolhemos como objeto de pesquisa, confirmamos inúmeras contribuições para o ensino de leitura já que a narrativa nos revelou traços marcados pela crítica à moral vitoriana, ironia, preocupações com questões sociais e de classe, entre outras.

Para tanto, foi possível selecionar alguns trechos específicos da obra estudada que apresentaram temas transversais e socioemocionais como: a empatia e apatia, a solidariedade, questões reconhecimento e poder, desigualdade social, a construção identitária em meio



ao social, dentre outros, que também se fazem presentes no nosso cotidiano. Além disso, compreendemos na prática que a leitura promove o enriquecimento de vocabulário e do mundo da imaginação a partir de diversas linguagens e quando realizada de forma prazerosa fomenta a transformação consciente do jovem leitor, que passa a selecionar o que de fato é relevante para sua formação e para sua vida. E neste seguimento o professor torna-se mediador, contribuindo para que as conexões entre texto e leitor, de fato façam sentido.

Contudo, a aplicação do gênero conto, embasada pela sequência básica de Cosson (2021), foi o núcleo deste trabalho. Acreditamos que o texto literário escolhido apresentou resultados satisfatórios, confirmando que é possível utilizar a literatura em língua inglesa nas aulas de língua estrangeira, vinculado ao ensino do componente curricular em si.

Essa afirmação reforça que as práticas leitoras no ambiente escolar através do círculo de leitura, firmado nos pensamentos de Cosson (2021), são caminhos possíveis a serem percorridos. Ressaltamos também a importância do desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes a promoção de ações colaborativas e conscientes, respaldadas por um processo de leitura proveitoso, prazeroso e eficaz. É no ambiente escolar que o sujeito tem a possibilidade de construir os pilares fundamentais para sua transformação de vida, haja vista reinventar e readequar-se às mudanças sociais necessárias.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de mais estudos que contemplem o estudo de obras literárias nas aulas de LI para viabilização de práticas leitoras, bem como da constituição de estudantes e professores mais atuantes, capazes de transformarem a si mesmos e a sociedade em que vivem. Seguindo este caminho, abriremos portas para que nossos estudantes possam ser efetivamente transformados. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros futuros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BECHER, Sousa Tatiane Cristina; CAPITANI, Dhandara. O ensino de língua estrangeira adjacente ao ensino da literatura de língua inglesa: a dinamicidade de uma proposta de ensino interdisciplinar. R. **Letras**, Curitiba, v. 21, n. 34, p. 117-134, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/7769>. Acesso: 20/11/2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf). Acesso em: 24 abr. 2022.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. 1º Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, Reilnildes. A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e (org.). **Ensino de língua inglesa: Reflexões e experiências**. 3 ed. São Paulo: Pontes Editores, 2005. p. 137-158.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia da pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

SEJAUMAPESSOAMELHOR, **A importância e Benefício da Leitura**. YouTube, 07 de junho de 2016. Disponível em: <http://https://www.youtube.com/watch?v=kZJnvaYMGdA>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: **Métodos de pesquisa**. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOBRAL, Adail. **Do Dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre Linguagem.

# 9

Jordania Lima de Mendonça

Rosângela Neres de Araújo da Silva

## O gênero dramático para a sala de aula de ensino médio:

proposta de letramento  
literário com a obra álbum  
de família, de Nelson Rodrigues

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.9

## INTRODUÇÃO

O gênero dramático, conhecido também como gênero teatral, remonta à Grécia Antiga em sua origem. Ao longo dos séculos, esse gênero incorporou as marcas do seu tempo e as características da literatura, sendo considerado uma arte mediadora entre o espectador, o leitor e seus diferentes mundos. Segundo Neto e Cebulski (2015), a literatura dramática surgiu para ser encenada. No entanto, interessa à literatura o texto dramático em sua essência, construção de linguagens e criação estética.

Neste sentido, importa o destaque para os estudos desse gênero e quais as suas possibilidades em sala de aula. Diante disso, deparamo-nos com discussões acerca do ensino de literatura no ambiente escolar e como esse ensino funciona nos eixos de escrita e oralidade. No que concerne aos gêneros textuais, pouco se fala sobre o gênero dramático; como o próprio nome sugere, são textos compostos por atributos para serem encenados e por uma rica construção dialógica, organizada em cenas e atos. Por sua construção diferenciada, os questionamentos que surgem no trabalho com esse gênero textual são inúmeros, conforme aponta Marinho (2005, p. 15): “Como trabalhar com textos dramáticos em sala de aula? É possível fazer um teatro na escola que fuja um pouco da utilização do texto teatral ou da encenação para fins estritamente pragmáticos?”.

Partimos do pressuposto de que há uma necessidade de se estudar o texto dramático, principalmente no tocante à sua aplicabilidade para o ensino básico. A sala de aula lida com diferentes gêneros textuais para a prática de leitura e produção textual, mas o texto dramático é pouco encontrado. Salientamos, assim, que nesta proposta haja a fomentação e discussão do texto dramático no ensino de literatura.



Nesse intuito, a peça *Álbum de família* (1945), de Nelson Rodrigues, será abordada enquanto obra literária. Verificamos que o texto dramático escrito tem autonomia literária e justifica sua pertinência em uma análise crítico-literária. E, Aristóteles, por exemplo, considera que a tragédia, mesmo sem representação cênica e sem atores, pode manifestar seus efeitos. Para esse filósofo grego, “a tragédia existe por si independente da representação e dos atores” (ARISTÓTELES, 1966, p. 248). Dessa forma, subentendemos que é relevante para o nosso trabalho estudar o texto dramático enquanto escritura, procedendo às devidas análises.

Mediante o nosso eixo temático, o trabalho tem como objetivo geral apresentar uma proposta didática do gênero dramático, em sala de aula, utilizando a obra *Álbum de Família*, de Nelson Rodrigues, para alunos do ensino médio. De acordo com esse propósito, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver, através de atividades, o (re)conhecimento do gênero “drama”; b) contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero em questão; c) demonstrar a importância que o gênero dramático tem em sala de aula e que o texto teatral pode ser um instrumento para a formação do discente.

A proposta deste estudo justifica-se em virtude de ser um projeto desenvolvido na graduação do curso de Letras-Português, quando a pesquisadora foi bolsista PIBIC, e teve a oportunidade de conhecer a obra e desenvolver uma análise literária, verificando a importância do texto para a reflexão crítica de temáticas pouco discutidas, na sala de aula. Assim, percebe-se a viabilidade da abordagem da obra de Nelson Rodrigues, para a possível aplicação em sala de aula. Ademais, este estudo pretende oferecer, a professores que já se encontram no ambiente escolar e a futuros educadores, caminhos e possibilidades para desenvolvimento da leitura, interpretação e consciência crítica a partir do gênero dramático.

A metodologia deste trabalho apresenta-se como uma abordagem qualitativa de caráter exploratório que, em viés dos procedimentos,

optou-se pela pesquisa bibliográfica. O trabalho teve como consulta livros e artigos para a fundamentação teórica e resultou, também, em uma proposta pedagógica para a prática docente. A pesquisa se direciona ao ensino de literatura na educação básica, tendo como público-alvo alunos do Ensino Médio. A proposta de intervenção teve como base principal as contribuições de Cosson (2006, – 2014), Candido (2004), Kleiman (1996), e os documentos oficiais, a saber, a BNCC e os PCNs.

O presente trabalho está dividido em três seções nos quais se reflete sobre a importância do gênero dramático. Em primeiro momento, será apresentado um breve panorama sobre o teatro brasileiro, bem como algumas características de Nelson Rodrigues e de seu teatro em *Álbum de Família*. Em sequência, apresentamos a seção de leitura e letramento e a contribuição do teatro para o letramento literário, que consiste na discussão de nossa metodologia. No tópico seguinte, explicitamos a proposta de intervenção e, por fim, as considerações finais e referências.

## DO TEATRO MODERNO À SALA DE AULA

### Panorama do teatro brasileiro

A história do teatro brasileiro começa a se desenvolver a partir de 1570 com o surgimento de autores e obras que dão início a abordagem da figura do padre jesuíta, José de Anchieta, que, nos atos iniciais da colonização, desempenhou a escrita de autos com a finalidade de catequizar os nativos. Durante esse percurso, somente a partir do início do século XIX, com a chegada da corte portuguesa e a de D. João VI, o teatro começa a sua desenvoltura no Brasil, em meio às agitações políticas que influenciaram no processo de Independência.

Destacam-se nesse período de contribuição para o teatro, as figuras de Mariana Torres e Ludovina Soares da Costa, atrizes portuguesas, que vieram ao Brasil trazendo as suas companhias dramáticas. Esse feito português possibilitou o estímulo de João Caetano, que é considerado o maior ator brasileiro do século XIX. No ano de 1836, pela primeira vez foram encenadas no Brasil, por ele, peças dramáticas de Alexandre Dumas e Victor Hugo.

Décio de Almeida Prado, crítico do teatro brasileiro, compreende a existência do teatro a partir da década de 30, ainda do mesmo século, pois em sua concepção, antes desse momento, o Brasil não se encontrava pronto para o desenvolvimento das atividades teatrais, no entanto, o público tinha o hábito de assistir aos espetáculos das companhias portuguesas. Em 1883, João Caetano criou a primeira companhia dramática brasileira, e assim foram surgindo os primeiros atores brasileiros com a finalidade de que suas peças fossem representadas por João Caetano.

Para a consolidação do nosso teatro, observamos o primeiro nome dessa formação com Gonçalves de Magalhães, conhecido pela obra *Antonio José ou o Poeta a Inquisição* (1838), que inaugura o lado considerado “sério” da dramaturgia em virtude da época. Em seguida, nesse panorama, as produções dramáticas românticas que merecem destaque são os dramas de Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo e Castro Alves. Durante a passagem do Romantismo ao Realismo, tais tendências estéticas conversam nos palcos brasileiros por muito tempo, o que propicia a revelação de jovens escritores.

O processo de modernização do teatro se inicia antes de *Vestido de Noiva* (1943), obra de Nelson Rodrigues. O fato é que essa peça é considerada o divisor do nosso teatro para que se enquadre em uma produção moderna. Em análise, podemos adotar o conceito de Antonio Candido para a literatura como um “sistema” formador, constituído pelos elementos: autor, obra, ator e público. Com esse conjunto integrado, o início do século XX marca o desenvolvimento do nosso teatro

com esse sistema e autores como Martins Pena (1815-1848), José de Alencar (1829-1877), Gonçalves de Magalhães (1811-1882), Gonçalves Dias (1823- 1864), e Joaquim Manuel de Macedo (1820-1882), cada um, à sua forma, escreveu textos dramáticos e juntos formam um conjunto de produções literárias.

Sob tal perspectiva e influência, Nelson Rodrigues é visto por muitos críticos como a figura de inauguração do teatro moderno e também do chamado “teatro desagradável”. Vale ressaltar sua fala sobre o “teatro desagradável”:

Com *Vestido de noiva*, conheci o sucesso; com as peças seguintes, perdi-o para sempre [...]. Pois a partir de *Álbum de família* – drama que se seguiu a *Vestido de noiva* – enveredei por um caminho que pode me levar a qualquer destino, menos ao êxito. Que caminho será este? Respondo: de um teatro que se poderia chamar assim – ‘desagradável’ [...] (RODRIGUES, 1993, p. 198).

Muitos críticos questionam o fato de *Vestido de Noiva* ser a peça inaugural do teatro moderno porque consideram que, antes dela, nosso teatro já havia iniciado. Para Alfredo Mesquita (1907-1986), fundador e primeiro coordenador da Escola de Arte Dramática (EAD) integrada à Universidade de São Paulo, nosso teatro começa com *Vestido de Noiva*, pois o que fora produzido anteriormente não se comparava, segundo ele, à riqueza exposta pela peça, assim, o valor da produção de Nelson Rodrigues conquistou um lugar em definitivo.

Figueiredo, crítico do teatro nacional, ressalta o valor do texto rodrigueano e, em uma de suas falas, afirma que finalmente há algo novo, algo artisticamente nobre, no cenário do drama brasileiro. As obras de Nelson foram citadas como “nunca vistas”, disparadas no absurdo, fadadas a nos mostrar os valores morais e a maneira como a sociedade é crítica com o teatro nacional.

## Sobre Nelson e sua obra

Nelson Falcão Rodrigues, nasceu em Recife, no Estado de Pernambuco, em 23 de agosto de 1912, filho do ex-deputado federal e jornalista Mário Rodrigues. Nelson Rodrigues, mudou-se para o Rio de Janeiro ainda criança, onde viveu por toda a sua vida até o seu falecimento em 1980, aos 68 anos, embora muitos achassem que ele era bem mais velho. Quando maior, Nelson trabalhou no jornal *A Manhã*, propriedade de seu pai, Mário Rodrigues. Durante anos, foi repórter policial, onde acumulou uma vasta experiência para em seguida escrever as suas peças. A sua primeira escrita figura com a peça *A Mulher sem Pecado*, escrita em 1941; no entanto, o seu sucesso veio somente com a escrita de *Vestido de Noiva*, em 1943, que, junto sua escrita, trouxe para o cenário da dramaturgia uma renovação.

Na biografia intitulada *O Anjo Pornográfico*, Ruy Castro aponta que “Durante muitos anos, Nelson Rodrigues carregou a fama de ‘tarado’. Em seus anos finais, a de ‘reacionário’” (CASTRO, 1992, p. 8). Tais alcunhas seguiram por longos anos, com muitas outras peças escritas, transformando-o em um dos maiores dramaturgos brasileiros do século XX. Quando lançadas à sociedade da época, suas peças foram apontadas por muitos críticos do teatro brasileiro como “obscenas”, “vulgares” e “imorais”. Segundo o próprio Rodrigues, a sua inspiração partiu de sua infância vivida na Zona Norte da cidade, numa casa simples na rua Alegre, 135 (atualmente rua Almirante João Cândido Brasil), no bairro de Aldeia Campista, de onde observou as situações expostas em suas peças teatrais.

A vida de Nelson ganha uma pessoa importante por volta de 1940, quando se casou com Elza Bretanha, com quem teve dois filhos, Joffre e Nelsinho. Na época, o divórcio ainda não tinha sido legalizado no Brasil, e ele abandonou o casamento e se envolveu com outras mulheres, entre elas, Yolanda dos Santos, com quem teve três filhos,



Maria Lucia, Sonia e Paulo César, assim como, assumiu a paternidade de Daniela, filha de um relacionamento extraconjugal na década de 60. Em 1945, passou a trabalhar nos *Diários Associados* e *O Jornal*, onde escreveu o seu primeiro folhetim: *Meu destino é pecar*, que foi assinado como “Suzana Flag”, um pseudônimo. Com a escrita do folhetim, as vendas de *O Jornal* cresceram sucessivamente e estimularam Nelson Rodrigues a escrever *Álbum de Família*, sua terceira peça e objeto de estudo para a composição deste artigo.

O texto de *Álbum de Família* foi submetido à Censura Federal em fevereiro de 1946 (cf, RODRIGUES, 1945). Os censores, ao realizarem a leitura da referida peça, demarcaram em suas respectivas falas como nunca tinham visto nada de cunho tão “indecente” e até mesmo “doentio”. A representação da peça foi proibida em todo o país, com a alegação de preconização ao ato incestuoso e incitação ao crime. Esse fato foi marcado como os primeiros atos de Eurico Gaspar Dutra, eleito após a queda de Getúlio Vargas, contra a liberdade de expressão. A proibição da peça despertou a atenção dos intelectuais da época, intrigados sobre o que tinha de tão proibido para uma censura. Por outro viés, outros intelectuais afirmaram que *Álbum de Família* não possuía limites e que seria um escândalo à família tradicional brasileira. A peça, escrita em 1945, é interdita um ano após, e só seria liberada em dezembro de 1965 e levada aos palcos em 1967.

*Álbum de Família* é uma tragédia dividida em três atos, que tem como tema principal o incesto, relação afetuosa e sexual parental. De acordo com as leis regidas pela jurisprudência, o incesto é proibido, assim como para os paradigmas bíblicos e religiosos desde os primórdios da criação humana. O tema que gerou polêmica na época em que a peça foi escrita ainda segue sendo um tabu e pouco falado no século XXI. Para o próprio Nelson Rodrigues, os seres humanos não conseguem lidar com a avassaladora obsessão dos instintos e a crítica ao silêncio legado a determinados temas acaba por minorizar crimes e hipocrisias sociais.

Nessa linha de reflexão, Mendonça aponta que:

Para Nelson Rodrigues, os seres humanos não conseguem lidar com a avassaladora obsessão dos instintos, tal como os anseios mais profundos da humanidade, muitas vezes, a ruína do homem é o seu próprio instinto. Nesse sentido, a mola que rege a família é destruída, pois a ordem era erguida por convenções sociais, uma vez que a família era aristocrática e desejavam para os seus filhos um ensino conservador (MENDONÇA, 2021, p. 8).

É sabido que a censura da peça acarretou muitos problemas para Nelson Rodrigues, mas que leva a público uma sociedade dotada de hipocrisia e que esconde a sua real face, como os desejos proibidos, e as relações proibidas entre a família que, por sua vez, é colocada em xeque pelos valores morais. A respeito da censura, Sábado Magaldi, um dos maiores críticos teatrais e analista das obras de Nelson Rodrigues, assegura que:

A ética se pautou por uma atitude primária: o medo, o horror do incesto, como aliás escreveu Paulo Dantas (Prudente de Moraes, neto), no prefácio à edição. Se tivesse havido um esclarecimento didático a propósito das intenções da peça, e não o escândalo jornalístico logo armado, provavelmente seria outro o destino de Álbum (MAGALDI, 2004, p. 50)

Diante da hipocrisia social, mas principalmente das discussões que envolvem a literatura, faz-se necessário estudarmos tais temas, que são considerados escandalosos para a sociedade que visa padronizar até mesmo a literatura, enquanto escritura, e procedendo às análises literárias, evidenciando a representação da tragédia.

Em síntese, retomamos a ideia de análise de uma peça, em seu eixo de gênero dramático, a partir de uma nova concepção, a do ambiente escolar, pois, em tese, o texto dramático não é levado para a sala de aula como os demais gêneros, e para ampliar tal ideia, tampouco os textos de Nelson Rodrigues, autor que fica esquivado, pela temática referida em sua obra. A conscientização crítica, no fazer docente,



está em libertar as amarras e preconceitos, no que tange à abordagem e discussão de diversas temáticas, em sala de aula, mesmo aquelas consideradas sensíveis ou transversais. Outra realidade é que o teatro de Nelson é pouco visto na escola, ou quase nunca visto.

Para essa fomentação da prática de leitura do texto dramático e da obra de Nelson Rodrigues, apresentaremos em seguida a importância da inserção desse teatro na escola.

## SOBRE O TEATRO DE NELSON NA ESCOLA

É sabido que as discussões que envolvem a literatura no ambiente escolar consistem em realizar estudos por meio de diferentes gêneros. Nesse paradigma, abordamos a tessitura do gênero dramático, este, pouco apresentado e mediado, no ensino básico.

O texto dramático, em sua composição de vozes, é um texto para ser encenado e estudado nos eixos de escrita e oralidade. Ao selecionar um texto, em determinadas escolas e em determinadas turmas, faz-se necessário um levantamento a partir da reunião da gestão escolar e dos professores para tal escolha. Ao optar por determinadas propostas, os conteúdos precisam abordar e contemplar atividades interdisciplinares.

A interdisciplinaridade, se bem planejada, pode trazer excelentes projetos, como, por exemplo, levar para a sala de aula uma adaptação cinematográfica e/ou literária. Com isso, serão trabalhados os aspectos multimodais, a interpretação textual, a leitura, a escrita e o processo de criação dos alunos. Ao considerarmos que o público de leitores mudou, entendemos que os alunos leem aquilo porque se sentem atraídos e, ao propor uma leitura nesse mundo considerado cibernético, é importante observar a polissemia inesgotável dos sentidos que os gêneros possuem, seja em um texto narrativo ou em um texto dramático.



a linguagem. E pela linguagem imergimos na outra face de sua visceral ambiguidade, ao mesmo tempo em que descortinamos a zona que justifica pensar o teatro nos quadrantes da teoria literária (MASSAUD MOISÉS, 1968, p. 123).

Partimos do pressuposto de que há uma necessidade de se estudar o texto dramático na sala de aula, principalmente no que concerne aos anos do ensino fundamental e médio. A sala de aula lida com diversos gêneros textuais para a prática de leitura e produção textual, mas o texto dramático fica em segundo plano ou terceiro plano. Salientamos, assim, que nesta proposta haja a fomentação e discussão do texto dramático, no ensino de literatura, com a peça *Álbum de Família* e das contribuições do escritor Nelson Rodrigues.

## LEITURA E LETRAMENTO

Os textos literários representam diversas experiências vivenciadas pela humanidade e ressignificadas, assim, pela linguagem. Os processos, muitas vezes tortuosos, descortinam-se nos modos de vida das relações humanas. A literatura, portanto, inerente ao campo das artes, transmutou-se do literário para o ensino de literatura. Com a ampliação da literatura, o objetivo passa a ser a formação de leitores. As mudanças que segmentam a literatura passaram por séculos de formalização com a utilização de práticas educativas e pedagógicas em conformidade com a escola e com as mudanças no seio político e social que interpuseram novos olhares a partir do ensino.

O papel da escola é o de formar leitores críticos que sejam capazes de desenvolver uma leitura a partir das vivências cotidianas. Contudo, na prática, essa noção se distancia de diversas percepções e abordagens da leitura. O hábito da leitura na escola visa apenas o consumo de textos rápidos, ao passo que a interpretação, discussão



e criticidade entre os alunos ficam em segundo plano. Kleiman (1996), argumenta que a escola ainda prioriza a leitura como decodificação, cuja interatividade com o texto se dá de forma superficial. Para além dessa concepção, a leitura ainda é trabalhada com fins avaliativos no ato de cumprir atividades.

Diversos estudos já foram realizados no tocante à leitura, visando investigar as interrelações com a literatura, principalmente no contexto escolar. É sabido que as conexões entre as artes existem, e possuem como suporte alguns discursos teóricos, para tanto, alguns desses discursos se perdem nas discussões teóricas sem abranger a sala de aula, que é a parte prática do processo de ensino/aprendizagem.

A própria natureza do ato da leitura ou do ato de ler consiste em envolver contribuições de diversas áreas do conhecimento. Para a leitura literária, a influência se dá através de estratégias que se ligam ao cognitivo, à metalinguística, e a todo um conjunto de noções referentes e determinantes na interação do texto e do leitor.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular, que se configura como um documento público e de caráter normativo, respaldado nos princípios legais da Constituição Federal de 1998. Nesses embasamentos, o artigo 210 da Constituição reconhece a necessidade de que sejam “fixados os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998).

Com a implementação da Lei nº 13.005/2014, em 2014, sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), consolidou-se a importância de uma base nacional comum curricular, reforçando, assim, os objetivos e os direitos do desenvolvimento e da aprendizagem. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular constitui-se por diretrizes norteadoras que são comuns a todas as redes de ensino. No entanto, fica a cargo de cada instituição agregar fatores da localidade, da cultura instaurada e dos fatores socioeconômicos, assim como prevê o artigo 206 da LDB:



Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, LDB, 1996).

Para cumprir os objetivos pretendidos, o documento educacional se utiliza de habilidades e competências. De acordo com a BNCC (2018), a competência é definida como uma mobilização de documentos, conceitos e procedimentos; as habilidades estão relacionadas a aspectos socioemocionais, atribuindo-as assim a valores para resolver complexidades da vida cotidiana. No direcionamento ao componente curricular de Língua Portuguesa, inserido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, envolvem o conceito de língua, os campos de atuação social, práticas de linguagem, texto e letramento. Portanto, essa discussão será realizada à luz dos estudos do letramento.

Para Antunes (2018), sob essa perspectiva, a língua está a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações onde o social atua e através de práticas discursivas que são materializadas em textos escritos e orais. Uns dos conceitos-chave da BNCC (2018) diz respeito aos eixos de leitura/escuta, oralidade, produção (escrita e multissemiótica), assumindo uma perspectiva discursiva da língua.

O eixo da leitura/escrita transcorre da interação entre o leitor com os textos orais, escritos e multissemióticos. Para tanto, este eixo na BNCC (2018), não abarca somente os textos escritos, mas também outras percepções, como: imagens, pinturas, vídeos e filmes, de modo que o aluno venha a compreender os efeitos provocados pelos recursos linguísticos e literários através do processo multissemiótico e da relevância histórica. Ainda segundo a BNCC (2018), em sua proposta, argumenta que o eixo de produção de texto não admite que as habilidades dessa produção sejam desenvolvidas de qualquer forma ou descontextualizadas, mas sim por meio de produções efetivas

e norteadoras utilizando-se das ferramentas digitais para pesquisa e da reflexão de diferentes práticas, dentre as quais, destaca:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, BNCC, 2018, p. 61).

Referente a esses dizeres, a leitura significativa e reflexiva parte da premissa de que há uma resistência por parte dos alunos e dos professores. À medida que os profissionais se curvam convencidos de que a literatura é algo difícil, ou, por acomodação de um modelo pragmático, têm permitido chegar à escola, o “saber literatura”, sem saber o básico, “ler”. Não obstante o fato de que há o reconhecimento do avanço do ensino de Língua Portuguesa no Brasil durante as últimas décadas e em consonância a isto, as diretrizes curriculares permitem o rompimento das práticas consolidadas tradicionalmente.

### Letramento Literário

O termo “Letramento Literário” remete à apropriação da escrita. Mais do que uma referência ao código, o letramento referencia um conjunto de práticas sociais mediadas pela linguagem. São diversos os usos que permeiam tais práticas no contexto da escrita e, na modernidade, o letramento concerne às possibilidades que os sujeitos adquirem ao fazer parte de qualquer camada socioeconômica. Nesse sentido, é cada vez mais comum o termo pluralizado da palavra - letramentos – caracterizando não só a diversidade das práticas de linguagem, mas também seus múltiplos objetivos alinhados a diferentes culturas, também emergindo a prática de multiletramentos.



Pode-se pensar o conceito de letramento como a condição daquele que não é apenas capaz de saber ler e escrever, mas como aquele que aprendeu a gostar de ler as literaturas e assim o faz por escolha e descobertas associadas ao prazer, por exemplo. Diante disto, os estudos sobre letramento literário têm contemplado questionamentos relevantes tais como o processo da literatura na escola, como os leitores estão sendo formados e as práticas docentes.

Quanto à esfera escolar, por ela ser a maior promotora da leitura de literatura, cabe a ela a propositura de cultivo da leitura nos espaços espontâneos. No entanto, o ensino da literatura se caracteriza a partir da estética literária, o que prejudica a formação de leitores. Reconhece-se a literatura como caráter transgressor e de liberdade do texto, oferecendo a quem lê possibilidades de um comportamento crítico e com um olhar menos preconceituoso diante do mundo. A esse respeito, Candido (2004, p.33) afirma que a Literatura é “forma ordenadora”, “organização da palavra”. O crítico trata a literatura como direito concedido a todas as classes sociais e afirma o poder da formação realizado pelos textos e, portanto, a literatura humaniza, como bem argumenta o autor:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 180).

Haverá outros motivos pelos quais é necessário que a literatura esteja na escola, a saber: i) o conhecimento do patrimônio cultural; ii) o conhecimento das interartes; iii) conhecer diferentes autores, sejam eles pertencentes ao cânone, ou não.



Todavia, é crucial que tais práticas sejam operadas pelo processo de letramento e primordialmente centradas para que a sua aplicabilidade faça sentido, de modo a letrar literariamente os alunos, inserindo-os na categoria de leitores que usufruem do gosto pela leitura e não da regra.

### A contribuição do teatro no letramento literário

Na atualidade do sistema de ensino, surgem questionamentos sobre se o texto dramático deve ser utilizado no contexto escolar, dada a especificidade estética da linguagem dramática e a estrutura composicional. Conhecido por ser um texto para ser encenado, o gênero dramático apresenta estética própria e sua estrutura se distingue de outros gêneros literários, como, por exemplo, o fato de não ter nenhum tipo de narrador, de apresentar rubricas e diferentes cenários. Importa destacar que a literatura dramática ainda é, para muitos professores, um desafio.

Por parte de alguns, há o desconhecimento e distanciamento das obras do gênero dramático; por partes de outros, não há como associar a leitura, tendo em vista que a escola segue conteúdos programáticos dos livros de língua portuguesa e que estes, na maioria dos casos, não a abordam. Entretanto, o trabalho com a literatura torna-se crucial a partir de uma perspectiva intercultural que contribui para o letramento literário enquanto formação de leitores, para que, por sua vez, tenha-se a ampliação dos horizontes, uma vez que a literatura tem o papel de ser mais do que um conhecimento, e sim "a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade" (COSSON, 2006, p. 12).

Nesse sentido, seguindo os parâmetros do letramento e da leitura, salientamos a importância do trabalho com o texto teatral, em sala de aula. Para tanto, buscaremos subsídios que possam viabilizar a atividade de leitura da peça *Álbum de Família*, do autor Nelson Rodrigues.



Reiteramos que a obra é reconhecida e consagrada pela crítica literária como um texto que abre um leque temático de discussões sobre as condições sociais e humanas, os jogos relativos à sobrevivência em sociedade e o comportamento e influência das instituições na vida humana. Destarte, na próxima seção deste artigo, apresentaremos uma proposta de aplicação da referida peça em sala de aula.

## PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

A proposta de intervenção com o gênero dramático é sugerida para o contexto da sala de aula, considerando sua possível aplicabilidade para discentes do ensino médio. A proposta viabiliza o trabalho artístico-literário com o intuito de desenvolver o conhecimento do gênero drama, assim como as habilidades de leitura através dos temas socioculturais presentes na obra *Álbum de Família*, de Nelson Rodrigues, e, portanto, reconhecer o referido texto como de relevância para as práticas pedagógicas e de letramento na escola.

Para atingirmos os objetivos da propositura, elaboramos uma sequência de atividades voltada para o ensino de Literatura na Educação Básica, que pode ser alterada conforme a necessidade do professor, e, conta com a duração de 8 horas de aplicação. A partir daí, a metodologia será desenvolvida em aulas colaborativas, com leituras interpretativas e atividades de produção textual. O estudo da peça *Álbum de Família*, tem relevância para o nosso público (ensino médio) por ser uma peça de caráter crítico-social e que denuncia a hipocrisia e discriminações no que tange às relações humanas. Levando-se em consideração tais perspectivas até aqui apresentadas, discorreremos adiante sobre as etapas nas quais as atividades serão aplicadas.

## Etapas da Sequência de Atividades

### Etapa 1

#### *Apresentação do gênero dramático*

Esse momento corresponde à primeira aula desta sequência, na qual o professor apresentará as características e definições que compõem este gênero e se sugere uma roda de conversa com as seguintes perguntas: o que você entende por gênero dramático? Já ouviu falar sobre esse gênero? Quais as possíveis características? No que ele se diferencia de outros textos que já leu?

Levando em consideração que “a leitura é um diálogo que se faz com o passado, representado pelos textos, em um contexto socialmente determinado, que é a nossa comunidade de leitores que nos diz o que ler, como ler e porque ler” (COSSON, 2021, p. 15), a partir desses questionamentos, o docente pode iniciar sua aula com a explicação sobre o gênero, utilizando-se de recursos digitais para contextualizar a aula – slides, vídeos, imagens e até mesmo breves encenações que possam despertar o aluno a querer se aprofundar sobre os temas, assim como, denotar a importância de se ler gêneros diversificados na sala de aula.

### Etapa 2

#### *Apresentação da obra e do autor*

Enquanto mediador, o professor fará uma apresentação da obra a ser estudada e sobre o autor com a sua respectiva biografia e papel na sociedade desde a época em que o texto foi escrito até a atualidade. Levando em consideração a obra *Álbum de Família*, o professor pode sugerir que os alunos levem a obra impressa, direcionando



o contato físico com a leitura, ou, se possível, utilizar-se de recursos digitais como os aparelhos de celulares para adquirirem/compartilharem a obra em pdf (Formato Portátil de Documento).

Rildo Cosson (2021), em *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, afirma que a maioria das atividades são desenvolvidas em grupos e que, nesses grupos, os alunos estreitam os laços de solidariedade com os colegas da turma, que passam a atuar como uma comunidade de leitores, em um movimento colaborativo. O passo do primeiro contato compartilhado com a obra, introduz ao próximo passo da leitura compartilhada, para tanto, buscamos salientar não só o viés da leitura, mas o das relações humanas em ressignificar os olhares dos leitores.

No que se refere ao autor, o professor, pode levar para o contexto da sala de aula uma explanação sobre a vida e outras obras de Nelson Rodrigues, abrindo caminhos para falar sobre o contexto histórico da época em que a peça foi escrita, onde ocorreram os períodos de censura, ditadura militar e como a escrita de Nelson foi recepcionada pela sociedade. Esse segundo momento é crucial, pois, a partir da apresentação da obra e do autor, os alunos irão criar expectativas sobre o que virá no corpo do texto.

### Etapa 3

#### *Leitura Compartilhada*

Esse momento será de realização da leitura compartilhada. Tendo em vista que a peça *Álbum de Família* não é tão curta, sugere-se que a leitura seja dividida em 5 aulas com a estimativa de 45 minutos para cada aula, para que a leitura seja completada com êxito. Para essa aplicabilidade, é necessário um planejamento em consonância com as etapas anteriores. Como sugerido anteriormente, atenta-se para o fato de a escola não possuir a obra, então o seu uso se dará em



vias de cópias xerografadas ou em plataformas digitais. Nesse sentido, Cosson (2021) aponta que, por meio de um círculo de leitura, os alunos aprendem coletivamente a manipular os textos e a adotarem para suas leituras estratégias de análises críticas. Além da relevância do contato com o gênero dramático, o trabalho com o círculo de leitura gera nos alunos o exercício da escuta, temática presente nos eixos de leitura e oralidade, assim, “a fala e a escuta torna-se objeto de conhecimento” (BNCC, 2018, p. 63). Ademais, por ser uma leitura abordada dentro de um gênero teatral, o componente contribui para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, como enfatiza a BNCC (2018).

#### *Etapa 4*

#### *Debate Interpretativo*

Nesse momento, mediam-se as primeiras impressões dos alunos sobre a obra *Álbum de Família*. Faz-se necessário que o professor inicie o diálogo e as discussões, mas que abra um círculo deixando os alunos se sentirem bem para as apreciações. Segundo a BNCC (2018), a abordagem das linguagens estabelece seis dimensões do conhecimento que perpassam as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro, utilizando-se assim do saber pedagógico de diferentes áreas.

Em uma dessas dimensões, especificamente a segunda, a BNCC diz que a crítica “refere-se aos sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem” (BNCC, 2018, p. 152). Ainda, de acordo com o documento, essa dimensão é responsável pelos pensamentos que envolvem aspectos políticos, filosóficos, históricos, econômicos, sociais e culturais.

A referência a essas dimensões busca explicar o processo de construção do saber interpretativo através da arte. Diante disto, a BNCC (2018) amplia o debate ao afirmar que se deve problematizar



questões políticas e sociais, assim, os temas dialogam com a escolha da peça teatral *Álbum de Família*, texto que discute aspectos da sociedade brasileira no que tange à estratificação social, relações familiares e padrões de ética e moral.

Ademais, seguem sugestões de perguntas para esse debate inicial: o que se percebe em comum da sociedade em que a peça foi escrita para a contemporaneidade? Os personagens fazem referência ao comportamento das pessoas no século XXI? Por qual motivo os escritores e artistas não podiam falar/discutir sobre os temas abordados na peça naquela época?

A partir das perguntas realizadas e do debate entre a turma, o professor deve solicitar o próximo passo, que diz respeito à avaliação, que consiste em dividir a turma em grupos, de acordo com o número de alunos, e solicitar a apresentação de seminários. A propositura é que os grupos exponham, de forma crítica, os temas presentes na peça, em conjunto ao contexto histórico que é abordado. Fica, assim, a critério do professor, a escolha dos temas e a quantidade, visto que, a obra possui uma diversidade de assuntos.

### *Etapa 5*

#### *Exposição da peça Álbum de Família em vídeo*

Esta etapa antecede as apresentações e consiste em ressignificar o conteúdo da peça, de forma lúdica, por meio de suportes midiáticos, fazendo uso dos recursos pedagógicos disponíveis. A proposta é que se monte a sala com o máximo de material que se conseguir para que o ambiente se aproxime de um cinema “improvisado”. Portanto, recomenda-se o uso de um projetor para apresentar a versão fílmica da obra, de Braz Chediak.

## Etapa 6

### Avaliação/apresentação dos seminários

Conforme os PCNs (1998), a oralidade deve ser trabalhada no ambiente escolar e possibilita o desenvolvimento das linguagens formais e convencionais. Em consonância com os PCNs, entende-se que essa etapa, também chamada de culminância, se refere ao exercício de cidadania dos discentes. Com a divisão de grupos proposta pelo professor, cada tema será discutido de forma crítica pelos componentes do grupo, além de materializar os processos de interpretação e leitura que não servirão somente para fins avaliativos e/ou desígnios de notas, mas para a construção coletiva e social de alunos que também são cidadãos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a feitura deste trabalho, foram apresentadas considerações sobre o gênero dramático, desde a história do teatro, até as possibilidades do trabalho com o ensino desse gênero no contexto escolar. Esse embasamento tornou-se necessário para o nosso entendimento, sobretudo para o nosso estudo e para a construção da proposta de intervenção destinada para docentes do ensino básico.

Diante disso, com os objetivos levantados, a nossa proposta torna-se um trabalho de aplicabilidade com a fundamentação de autores e documentos importantes que se destina à execução em turmas de 3º ano do ensino médio. Cabe ressaltar que a escolha da obra *Álbum de Família* como objeto para este estudo tem suma importância para atender as expectativas do que foi proposto, encaixando-se nos eixos de leitura e oralidade. Outrossim, a peça se torna crucial para o trabalho com o gênero dramático e suas nuances literárias, visto que possui temas sociais que se unem para fins críticos e interpretativos.

É válido acentuar que, ao pensar a proposta deste trabalho, levamos em consideração o fato da escassez do gênero dramático em sala de aula, pois, comumente, os professores preferem trabalhar com os outros gêneros, por acreditarem serem mais acessíveis, além disso, há também uma forte rejeição em se levar para o ambiente escolar as peças do dramaturgo brasileiro, Nelson Rodrigues, visto que a sua escrita entrega temas sociais que são considerados tabus.

Por fim, fica o registro do quão importante é este estudo em auxiliar professores e futuros profissionais da educação. Assim, acreditamos que o trabalho sistemático com teatro é capaz de fortalecer os laços da sala de aula, tornando os discentes cidadãos críticos e aptos ao conhecimento e à diversidade de temáticas presentes nas práticas sociais. Portanto, espera-se que esta proposta venha despertar resultados positivos, e que seja uma pequena parcela contributiva para todos que acreditam que o ato de educar é possível.

## REFERÊNCIAS

- ÁLBUM DE FAMÍLIA.** Direção: Braz Chediak. Roteiro: J.B. Tanko. Rio de Janeiro, 1981. 99min.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARISTÓTELES. **Arte retórica e Arte poética.** Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- BRASIL. Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção extra, Brasília, DF, ano 133, n. 225-A. n.p., 24 nov. 1995. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.131%2C%20DE%2024%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201995.&text=Altera%20dispositivos%20da%20Lei%20n%C2%BA,Art. Acesso em: 15 set. 2009.</a></p>
<p>BRASIL. <b>Decreto n.º 2.026, de 10/10/1996.</b> Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em: <a href=). Acesso em: 15 set. 2009.



BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2020.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004.

CEBULSKI, Márcia Cristina; NETO, Alexandre Leocádio Santana. **Breve Introdução à Literatura Dramática Ocidental**. 1. ed. Guarapuva: Unicentro, 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006b.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. São Paulo: Unicamp, 1996.

LUNA, Sandra. **Arqueologia da ação trágica**: o legado grego. João Pessoa: Ideia, 2005.

LUNA, Sandra. **A tragédia no teatro do tempo**: das origens clássicas ao drama moderno. João Pessoa: Ideia, 2008.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 3. ed. São Paulo: Global, 1997.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro brasileiro**. 3. ed. São Paulo, 1981.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

MARINHO, Ana Cristina (org.). **Teatro infantil e cultura popular**. Campina Grande: Bagagem, 2005.

MENDONÇA, Jordania Lima de. **O teatro e o cinema em Álbum de Família**: interrelações freudianas. 2021. 18 p. [manuscrito].

RODRIGUES, Nelson. **Teatro completo de Nelson Rodrigues**: tragedias cariocas II. Org. Sábato Magaldi. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. 424p.



# 10

Ivanilza Pereira da Silva

Maria de Fátima de Souza Aquino

## **A ressignificação da reescrita em aulas de língua portuguesa:**

**uma proposta processual e interativa**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.10

## INTRODUÇÃO

No ensino da Língua Portuguesa (doravante, LP), consideramos a reescrita como uma etapa basilar no processo da escrita, sendo determinante para a criação de um texto relevante. O docente de LP tem a responsabilidade de desenvolver diferentes estratégias, a fim de preparar os alunos ao momento da escrita, a exemplo das atividades de Pré-escrita, “[...] que servem também para o professor diagnosticar possíveis problemas que os alunos possam ter quanto a seus conhecimentos prévios e agir para que eles sejam resolvidos” (OLIVEIRA, 2010, p. 115).

Então, após as atividades de pré-escrita, o professor deve solicitar aos estudantes que produzam textos. A primeira produção textual, geralmente, é entregue ao professor que realiza as correções e devolve as primeiras versões aos discentes, mas não encerra a atividade nessa fase. Isso significa dizer, que o docente deve continuar o processo, realizando a intervenção por escrita, ao registrar no texto dos alunos as anotações necessárias para que eles possam refletir sobre o que pode ser melhorado textualmente, e depois, realizarem a reescrita.

Nesse caso, a disciplina de LP oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de processos de escrita, cuja prática social é exercida para além do âmbito escolar, isto é, em diferentes atividades diárias e ao longo da vida.

Para tanto, fundamentamos nosso estudo percorrendo os caminhos teóricos da Linguística Aplicada (doravante, LA). Uma vez que “os tipos de problemas com os quais a linguística aplicada está envolvida podem ser identificados como problemas de comunicação de um modo geral” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2021, p. 27). A LA tem o olhar voltado ao externo, relacionada às realidades sociais que naturalmente estão presentes no contexto da sala de aula.



Para esse estudo, lançamos mão dos pressupostos teóricos de Antunes (2003), Cavalcanti (1986), Cunha; Costa e Martelotta (2021), Kraemer; Pardiniho; Salvini (2021), Lopes (2021), Marcuschi (2010), Martelotta (2021), Oliveira (2010), Pereira (2021), Ruiz (2018), dentre outros.

Sendo assim, propomo-nos a investigar de que forma o docente de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos. Que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita?

Nessa perspectiva, elencamos como objetivo geral apresentar à docência uma proposta de intervenção para a 3ª Série do Ensino Médio, dando um novo significado à reescrita de textos solicitada nas aulas de LP. Para tal, elencamos os seguintes objetivos específicos: (I) refletir sobre aspectos referenciais da Linguística Aplicada; (II) apresentar algumas considerações sobre a importância e a prática da reescrita de textos e (III) propor uma intervenção didática para aplicar em turmas da 3ª Série do Ensino Médio, com o intuito de despertar o interesse pela reescrita de textos nos alunos.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, tomamos como procedimento metodológico uma abordagem de natureza qualitativa. Para tanto, este “processo de análise e interpretação é fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido [...]” (GIL, 2002, p. 90).

Assim, justificamos a pesquisa ao reconhecer que a reescrita de textos, por parte dos alunos, não deve ser negligenciada em âmbito escolar. A inexistência dessa etapa pode contribuir para que o discente não perceba as mudanças necessárias no texto, repetindo inadequações linguísticas de diferentes aspectos. Então, o docente de LP precisa realizar diferentes encaminhamentos para gerar nos



alunos uma reflexão/ação sobre suas produções escritas, as quais não se limitarão a uma única versão textual.

Diante disso, além dessa seção introdutória, o estudo está dividido em três unidades retóricas. A seção 2 Um traço significativo da reescrita sob o olhar referencial da Linguística Aplicada. Logo após, a subseção 2.1 Algumas considerações sobre o panorama histórico da Linguística Aplicada. Na subseção, 2.2 A etapa da Reescrita como integrante no processo colaborativo à escrita. Em seguida 2.2.1 Considerações sobre a mediação docente à reescrita de textos. Posteriormente, a seção 3 Metodologia; subseção 3.1 Proposta de Intervenção; seção 4 Análises. E, por último, as considerações finais acerca da análise do estudo, bem como, as referências utilizadas ao decorrer do trabalho.

## UM TRAÇO SIGNIFICATIVO DA REESCRITA À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

Na presente seção e demais subseções, visamos apresentar um traço sobre a importância da reescrita de textos como uma etapa colaborativa à língua em sua modalidade escrita. Com base nisso, selecionamos os pressupostos teóricos de estudiosos que realizaram pesquisas na área da LA, tais como: Moita Lopes (2021), que cita o cenário histórico da LA, e outros aspectos. Aliado a essas pesquisas em LA, apoiamos-nos em Cunha; Costa e Martelotta (2021), os quais apontam conceitos da Linguística, da LA, de outras ciências, e expõe a estreita relação que existe entre elas. Além disso, utilizamos Pereira (2021), cujo objeto de investigação abrangeu a escrita em seus diferentes aspectos.

Ademais, utilizamos teóricos da área do ensino, como: Antunes (2003, 2009), a qual exterioriza encaminhamentos significativos



ao ensino de LP e à educação linguística. Bem como, Oliveira (2010), que discute questões teóricas que levam o docente a refletir sobre a própria prática pedagógica, entre outros.

A seguir, apresentaremos, em maior amplitude, as ideias que foram sintetizadas até aqui, em que expusemos um traço significativo da reescrita de textos, sob o olhar de teóricos da linguística aplicada e da didática da escrita.

### Algumas considerações sobre o panorama histórico da Linguística Aplicada

A LA é uma área de estudos que começou seus trabalhos por volta da década de 40, buscando “desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial, vai ter uma Associação Internacional (a AILA) constituída em 1964, quando ocorre o primeiro evento internacional de LA” (MOITA LOPES, 2021, p. 11). O foco inicial da LA considerava questões sobre o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda disseminadas. Mas, não se limita a esse campo, visto que dialoga com outros ramos do saber no campo das Ciências Sociais.

Em nosso país, há muitos artigos publicados sobre área de estudos da LA, que se fortaleceu entre os anos de 1980-90, conforme aponta Moita Lopes (2021). Para Moita Lopes (2006), o campo da LA é “[...] bem estabelecido no Brasil, apoiado [...] por muitos programas de pós-graduação [...], assim como por uma associação científica (a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB)” (p. 16).

Dessa forma, é necessário explicar que a LA não é aplicação da Linguística. Tal afirmação é proveniente de uma discussão já envelhecida e esclarecida pelo viés INdisciplinar, proposto por Moita Lopes



(2006). Para esse estudioso, “[...] não faz nenhum sentido a distinção tradicional de que a linguística se ocupa da teoria e a LA da prática, o que quer que se entenda por essas áreas hoje em dia” (p. 101). Seguindo essa lógica, teoria e prática são dimensões que se encontram interligadas e caminham juntas, com vistas à formulação do conhecimento. Para Cunha; Costa e Martelotta (2021),

[...] a linguística tem como objeto de estudo a linguagem humana através da observação de sua manifestação oral ou escrita (ou gestual, no caso da língua dos sinais). Seu objetivo final é depreender os princípios fundamentais que regem essa capacidade exclusivamente humana de expressão por meio das línguas. [...] os linguistas analisam como as línguas naturais se estruturam e funcionam (p. 21).

Os linguistas investigam os desdobramentos e nuances que visam sistematizar as observações sobre a linguagem humana, mas “[...] isso não significa dizer que a linguística encontra-se isolada das demais ciências e de outras áreas de pesquisa. Ao contrário, existem relações bastante estreitas entre elas” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2021, p. 22). Decerto, a LA busca conhecimento na Linguística e “[...] também em uma variedade de outras ciências sociais, indo da antropologia, teoria educacional, psicologia e sociologia até a sociologia da aprendizagem, a sociologia da informação, a sociologia do conhecimento, etc.” (CUNHA; COSTA; MARTELOTTA, 2021, p. 27).

Sobre o ensino de línguas, os estudos demonstram que a LA engloba um contexto mais amplo, cujas aplicações sobre a linguagem abrangem diferentes áreas de conhecimento, agindo como mediadora entre descrições teóricas e práticas.

No que se refere aos modos de produção de conhecimento, a LA é uma área de estudos que lida com problemas existentes na comunicação que os sujeitos sociais desenvolvem no contexto social em que estão inseridos. Em meio a essas problematizações, a LA vislumbra alternativas para solucionar ou minimizar esses problemas evidenciados.

A partir disso, Moita Lopes (2006) faz uma crítica às lentes da homogeneização que resultam no apagamento da sócio-história dos sujeitos. Para isso, menciona os professores e alunos argumentando que,

No campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia, etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico (MOITA LOPES, 2006, p. 102).

Partindo dessa perspectiva, a sócio-história está relacionada a um contexto real, de aonde surge um determinado problema de linguagem no agir comunicativo de sujeitos sociais, situados nos mais diferentes estratos socioeconômicos e culturais. A partir de uma inquietação, busca-se compreender o contexto para desenvolver uma intervenção.

Então, se tratando de compreender o desempenho educacional docente, a investigação desse trabalho girou em torno da atuação docente de LP na etapa da 3ª série do ensino médio. Nessa fase, os professores, especialmente os de língua materna, se preocupam em apresentar resultados significativos provenientes de suas práticas educativas, algo que se comprova com o êxito dos estudantes em suas atividades escolares. Segundo Menezes; Silva e Gomes (2021), os problemas estudados pela LA

[...] vão dos aspectos da competência linguística e comunicativa do indivíduo, tais como a aquisição de primeira língua ou segunda língua, letramento, distúrbios de linguagem, etc. a problemas relacionados com a linguagem e a comunicação nas sociedades e entre as sociedades como, por exemplo, a variação linguística e a discriminação linguística, o multilinguismo, o conflito linguístico, a política linguística e o planejamento linguístico (p. 32).

Então, os problemas de comunicação e/ou de uso da linguagem que destacamos são aqueles em que há pouco domínio da escrita de textos, por parte dos alunos. Provavelmente, a causa dessa problemática



é advinda de um escasso trabalho com o processo da escrita em sala de aula. Assim, dentre os fatores que geram problemas de linguagem relacionados ao uso da modalidade escrita da língua, elencamos a ausência da reescrita de textos pelos alunos sob a mediação do professor, que pode acarretar insuficiência na habilidade de produzir textos.

Por isso, delimitamos o estudo acerca das estratégias educacionais docentes que são propícias ao processo da escrita (letramento escolar), com ênfase na etapa da reescrita textual realizada por alunos da série final do Ensino Médio, cujos estudantes precisam ter autonomia e propriedade na escrita de textos. Pois, a habilidade de escrever constitui um dos fatores fundamentais ao sucesso estudantil, assim como, uma necessidade na vida desses sujeitos. A seguir, apresentamos uma abordagem teórica sobre a reescrita textual, que é uma das etapas a ser realizada em colaboração ao processo gradativo da escrita.

### A etapa da reescrita como integrante no processo colaborativo à escrita

Em relação à prática pedagógica, o docente de LP necessita proporcionar aos alunos várias possibilidades à aprendizagem das práticas de linguagens, visando alargar aqueles saberes que os alunos têm adquirido ao longo da vida, que lhes servirão de base em condição escolar ou social. Por exemplo, desenvolver as competências da leitura e da escrita dos discentes, que são fundamentais às práticas letradas do cotidiano.

Segundo Oliveira (2010, p. 11), “pode-se intuitivamente afirmar que o domínio da leitura e, principalmente, o domínio da escrita são competências essenciais para a maioria das atividades profissionais no mundo contemporâneo.” Assim, a intervenção do professor será determinante para que os estudantes desenvolvam as referentes atividades linguísticas, basilares para os discentes agirem socialmente.



Nesse sentido, debruçamo-nos sobre a ressignificação da reescrita como uma etapa primordial no processo da produção de textos realizado pelos alunos, contando com a essencial mediação do docente de LP, ao estar ciente, de que a língua é uma atividade funcional existente à disposição das pessoas. Por isso, interessa-nos refletir sobre a língua em sua modalidade escrita, e sobre quais estratégias escolares são favoráveis para desenvolvê-la.

Para Oliveira (2010), “Aprender a escrever é uma tarefa que requer esforço por parte dos alunos e do professor para que o aprendizado vá além da simples tarefa de assinar o nome, [...] (p.109).” Aqui, a escrita deve ser tomada como objeto de ensino. Assim, o docente deve propiciar aos alunos a experiência de escrever textos em sala de aula, porque nos deparamos, cotidianamente, com diferentes práticas sociais que, por vezes, exigem o uso da língua em sua modalidade escrita que, “[...] na diversidade de seus usos, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Nesse sentido, deve ser privilegiado o estudo da língua em uso. Em apoio à escrita dispomos da oralidade, uma “[...] prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde a realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Pois, há momentos em que as pessoas necessitam ora da oralidade, ora da escrita para se comunicarem, formal ou informalmente.

Diante disso, focamos o Ensino Médio (doravante, EM) da Educação Básica, por ser a fase em que os estudantes já dominam uma gama de conhecimentos, principalmente, aqueles relacionados à escrita de textos em LP, “Uma língua, situada, contextualizada, definida pelas circunstâncias, atenta aos usos já feitos e àqueles outros possíveis, representa a posse de um inestimável recurso para viver todas as dimensões da condição humana” (ANTUNES, 2009, p. 230).



A partir disso, compreendemos que a produção escrita precisa ser reforçada e exercida em todas as etapas educacionais. No EM, o desenvolvimento da produção de textos auxiliará o estudante para adentrar ao Ensino Superior e/ou ao mercado de trabalho, conforme ele planejou para o projeto de vida em particular, bem como, para as situações reais de uso no cotidiano. Diante desse papel, a Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018) afirma que:

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens (p. 497).

Sob muitos aspectos, convém que os alunos vivenciem o maior número possível de processos de escrita. Para isso, o texto necessita ser visto como uma “[...] unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica [...]” (RUIZ, 2018, p. 29). Seguindo essa lógica, o texto é uma unidade de sentido que se realiza nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, com o intuito de cumprir funções comunicativas, como persuadir, informar, descrever, etc., conforme aponta Oliveira (2010).

Atualmente, surgiram gêneros textuais novos e outros caíram em desuso, como exemplo, carta pessoal. Todavia, nada impede que a carta pessoal sirva como base para estudos, conforme está inserida na proposta didática, apresentada na subseção 3.1. Por essa ótica, o professor de LP deve oportunizar aos alunos o estudo de variados gêneros textuais, para que os estudantes compreendam a funcionalidade deles perante às práticas situadas de linguagem, as quais se convencionou chamar de práticas de letramentos.



Sendo assim, “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 21, grifo do autor). Entretanto, o letramento não compete apenas ao domínio discursivo da escola, já que “Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados. A escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade.” (MARCUSCHI, 2010, p. 19, grifo do autor).

A proposta didática apresentada mais adiante na subseção 3.1, objetiva, principalmente, oportunizar aos discentes à produção escrita de uma carta argumentativa. Haja vista, “A carta exige que o professor oriente seus alunos acerca de uma questão textual importantíssima: a ARGUMENTAÇÃO” (OLIVEIRA, 2010, p. 151, grifo do autor). Esse gênero textual é de natureza persuasivo-argumentativa, como o próprio nome sugere, e defende uma ideia central com argumentos significativos que se constitui o foco textual, convencer o leitor sobre uma determinada questão. Ainda como aponta Oliveira (2010), tem “algum tempo vem-se instituindo nas escolas a produção de cartas argumentativas, o que tem uma implicação pedagógica muito importante: o professor agora terá de rever suas ideias em relação à produção textual e, conseqüentemente, ao ensino da escrita.” (p. 151).

Dessa maneira, priorizamos a necessidade de os estudantes entenderem a dimensão global que funda o gênero textual seletivo para o estudo e pôr em prática através de oficinas em aulas de LP. Mas, para isso, o docente deve realizar todo um processo, desde a discussão da temática proposta, perpassando pelas etapas da escrita, finalidade, etc. Após isso, corrigir a primeira versão textual escrita pelos discentes e direcionar para a reescrita. Na sequência, notar quais as melhorias que foram apresentadas nas novas versões, dentre outros fenômenos textuais interativos.

Diante disso, a etapa da reescrita favorece o aperfeiçoamento do texto e do sujeito, que, ao exercitar essa atividade, polirá cada vez mais suas habilidades de escrita. Conforme Antunes (2003, p. 54) enfatiza, “[...] produzir um texto escrito não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever”. É um processo árduo, que implica passar por etapas.

A escrita é desenvolvida gradativamente, em etapas: **o planejamento** (delimitação do tema, seleção de objetivos, escolha do gênero textual, perfil do leitor, entre outros.), **a escrita** (momento em que se registra em texto as ideias anteriormente pensadas), **revisão** (uma limpeza textual, retirar as informações que podem ser descartadas, corrigir equívocos ortográficos, etc.) e **reescrita** (uma etapa muito importante, uma vez que virá com as dicas do leitor-corretor para melhorar o texto), conforme aponta Antunes (2003).

Outro fator, que compete à escrita enquanto processo, consiste na correção dos textos dos alunos realizada pelo docente. Espera-se, após as correções, que os alunos leiam as orientações acompanhadas do texto corrigido e observem aquilo que pode ser descartado e retificado naquela primeira versão. Em seguida, devem reescrever e entregar ao professor uma nova versão textual, para o docente analisar se os discentes atenderam as sugestões apresentadas, em relação aos mecanismos enunciativos e aos elementos da textualidade.

Segundo Antunes (2009), por textualidade, “se pretende considerar a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a *forma de textos* e as propriedades que um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente.” (ANTUNES, 2009, p. 50, grifo da autora). A esse respeito, Oliveira (2010) cita os elementos da textualidade, são eles: a coerência, coesão textual, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. Além disso, o estudioso argumenta que “[...] para escrevermos necessitamos de conhecimentos linguísticos, mas também precisamos de conhecimentos enciclopédicos e textuais” (OLIVEIRA, 2010, p. 113).



Por isso, para atingir o potencial criativo, existe um processo que mobiliza técnicas e saberes linguísticos proficientes à formação de um constructo de sentido que fundamenta o texto. Sobre o referente processo, o estudioso alega que não há um número fixo, mas sugere que pensemos nos seguintes passos:

1. escolha do tema e do objetivo que se pretende atingir com o texto;
2. ativação dos conhecimentos prévios e/ou construção de novos conhecimentos acerca do tema;
3. definição do leitor do texto;
4. escolha das informações que vão constar no texto;
5. organização da sequência das informações;
6. redação do primeiro rascunho do texto;
7. editoração e reescrita do texto;
8. revisão e redação da versão final do texto (OLIVEIRA, 2010, p. 126).

No que se refere a correções de textos escolares, Ruiz (2018) afirma que, “Para descrever essas diferentes formas de intervenção empregadas pelos professores nas produções analisadas, tomarei como referência a tipologia de correções de redações mencionada por uma autora italiana, Serafini (1989) [...]” (p. 35). A referente estudiosa aponta três tipos de correções, utilizadas, usualmente, pelos docentes, a saber: **indicativa** (marca palavras ou frases com traços e/ou “X”, sublinham-se palavras, o aluno tem que inferir as inadequações textuais, a correção não é tão clara), **resolutiva** (o educador corrige os erros reescrevendo no corpo do texto segundo o que lhe aprouver, aqui o aluno não reflete sobre as falhas que cometeu, porque a atividade escrita lhe é entregue com os erros já solucionados), **classificatória** (os erros são classificados de acordo com a natureza,



se são de origem sintática, ortográfica, etc., apontados na margem do texto). (Ruiz, 2018, grifo nosso).

Além dos tipos de correções mencionados anteriormente, destacamos a correção denominada como *textual-interativa* (a intervenção é realizada geralmente nos espaços em branco abaixo do texto, como forma de bilhete-orientador, reforçando o rendimento do que foi escrito), desenvolvida pela estudiosa Ruiz (2018, grifo nosso). Assim, entendemos que esse procedimento de correção é ideal para ser realizado no contexto da sala de aula de LP.

Para Ruiz (2018), por vezes, a correção do texto dos alunos acontece como “[...] uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizadas.” (RUIZ, 2018, p.33, grifos da autora). É proveitoso e animador quando o docente enaltece, por escrito ou oralmente, as qualidades textuais contidas na escrita dos discentes. Logo, em decorrência do texto como uma prática social, trataremos, a seguir, da mediação docente, principal responsável pelos encaminhamentos do processo da escrita e da realização da reescrita de textos na escola e para além dela.

### Considerações sobre a mediação docente à reescrita de textos

O professor de LP, na qualidade de mediador, preocupa-se com o desempenho dos alunos, para que consigam desenvolver competências, tais como: a leitura, a escrita, a gramática, dentre outras. É, “Por meio da fala, os seres humanos podem servir de mediadores para outros indivíduos, auxiliando-os na execução de alguma tarefa, bem como para si mesmos” (FIGUEIREDO, 20019 p, 38). Por isso,

investigamos a seguinte questão: que tipo de estratégia o docente de LP pode utilizar em sala de aula para fomentar no aluno o interesse e o desenvolvimento da reescrita? Em relação à didática da escrita, Antunes (2009) cita que,

[...] à ampliação da competência para a escrita, tem motivado um grande número de pesquisas científicas. Tais pesquisas, como muito bem se poderia esperar, têm atentado prioritariamente para a natureza da escrita enquanto atividade processual e interativa e, bem menos, para sua dimensão mais restrita de mero desempenho mecânico, que resulta em um produto acabado, quase sempre, fruto de uma versão única (p. 161).

No que se refere à reescrita de textos em contexto escolar, etapa essencial no processo da escrita, por vezes, tal parte tende a ser negligenciada por diferentes causas, seja porque o docente trabalha em duas escolas e sofre excesso de trabalho, seja pela necessidade de dar conta de outras atividades extracurriculares a serem cumpridas na e para a escola, dentre outras razões, perante a sócio-história do professor. Nesse cenário, existem diferentes motivos que limitam a produção escrita do aluno a uma versão textual que determina o texto como produto acabado.

Diante disso, a língua escrita deve ser concebida para além da frase, na dimensão do texto, que consiste em ser uma atividade interativa e parte da atuação social, conforme pontua Antunes (2009). Desse modo, almeja-se uma escrita que vise “ultrapassar o aspecto vazio e sem sentido da atividade escolar que começa com a proposta do instrutor e acaba no produto que é apresentado a seus olhos de mero avaliador” (ANTUNES, 2009, p. 162).

Conforme já salientamos, para desenvolver a habilidade de escrita dos discentes, torna-se necessário passar por um processo que não pode ser deixado de lado: as etapas da escrita, mencionadas anteriormente. Nesse sentido, almejam-se que os alunos realizem



uma reflexão/ação sobre a reescrita de seus textos, a qual é uma das etapas fundamentais. Isso será possível através da do professor de LP, que corrigirá os textos e fornecerá as orientações necessárias aos discentes à reescrita, resultando na criação de novas versões textuais.

Antes de solicitar a escrita de textos em ambiente escolar ou como atividade extraclasse, o professor de LP precisa preparar os alunos ao momento da escrita, realizando com eles atividades de pré-escrita. Sobretudo, através de práticas de letramentos, visando “[...] a compreensão da linguagem escrita ou falada nos conduzirá, necessariamente, à abordagem dos gêneros textuais, já que eles se configuram como instrumentos que regulam as atividades de linguagem” (PEREIRA, 2021, p. 114).

Segundo Oliveira (2010, p. 84), “apresentar gêneros textuais diversos aos estudantes é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas habilidades de ler e produzir textos”. Assim, professor e aluno realizarão o caráter dialógico entre os textos, analisando o lugar de interação social, interlocutores, seus fins, condições de produção, etc., de acordo com Ruiz (2018). Para a constituição linguística do texto, os docentes intercederão no ato de escrever, auxiliando os alunos a adotarem procedimentos eficientes de escrita.

Em relação ao desenvolvimento da escrita na escola, Monteiro *et al.* (2022, p. 05) afirmam que, “observamos a importância de estarmos em um diálogo constante com os discentes, entender as suas dificuldades no ato de escrever para, então, ajudá-los a superar, e auxiliá-los a desenvolver suas potencialidades”, essa ação mediadora do professor é pertinente ao crescimento cognitivo e textual do discente.

No que se refere aos procedimentos de correção, em um contexto escolar de escrita monitorada, Ruiz (2018) aponta que a correção resolutiva poupa o aluno do momento em que ele deve refletir sobre as discordâncias linguísticas existentes e os ajustes que deve fazer no próprio texto. Então, sugerimos a correção textual-interativa, a qual



Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”. Tais comentários realizam-se na forma de “bilhetes” (manterei as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2018, p. 47).

Para tanto, a escola, sendo a principal incentivadora do ensino/aprendizagem, deposita no professor de LP a responsabilidade para a disseminação e desenvolvimento de conhecimentos. Tais evoluções são acentuadas, também, por meio de experiências que contribuem para a ampliação do/s letramento/s, principalmente, o escolar, e as competências crítico-reflexivas relacionadas às práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens. Nesse caso, o professor deve ser o mediador do processo, conceber a escrita como prática social de uso da língua e proporcionar estratégias de reescrita, o que contribui à formação de discentes habilitados a escreverem textos relevantes. Logo após, seguem os procedimentos metodológicos direcionados à pesquisa.

## METODOLOGIA

No tocante aos procedimentos da pesquisa, o presente estudo é de natureza qualitativa, por considerar que “[...] a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (KAUARK, 2010, p. 26). Dessa forma, a abordagem técnica foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil (2010) cita que

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2010, p. 44).



Dessa maneira, realizamos o estudo do aparato teórico que considerou elementos da área de estudos da LA e da Didática do Ensino. A partir disso, foi sugerido pelo curso de Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica, Campus III (Guarabira – PB), a elaboração de uma proposta didática, ou seja, criamos uma sequência de atividades, em contribuição ao trabalho dos professores que lecionam a disciplina de LP, na 3ª Série do EM. Contudo, o profissional que tiver acesso a esse material tem autonomia para adaptar a proposta de intervenção e aplicar em outras séries, níveis ou modalidades de ensino.

A sequência didática está dividida em oficinas e prevê o trabalho de produção textual no EM, contemplando o gênero textual carta argumentativa, bem como, o estudo do gênero textual carta pessoal. Para isso, selecionamos como texto base inicial a carta *Ana*, do livro *Tudo o que eu queria te dizer*, de Martha Medeiros, escritora da Literatura Brasileira. As cartas que compõem esse livro são

[...] reveladoras, cartas de despedida, corajosas, solidárias, cartas que passam uma situação a limpo. Seus remetentes decidiram não esperar mais, movidos pelo desespero e por uma vontade súbita de transformar o mundo em que vivem (MEDEIROS, 2014, p. 02).

A carta selecionada para o estudo é proveniente da literatura e possui as mesmas características estruturais do gênero textual carta pessoal. Embora não apresente local e data, possui as demais partes que constituem a estrutura, as quais são: vocativo, contexto ou corpo do texto (introdução/desenvolvimento/conclusão), fecho (despedida) e assinatura. Sobre a estrutura, assemelha-se com a carta argumentativa, apresentada como sugestão à produção textual da nossa proposta didática. Ademais, existem as marcas de interlocução para diálogo com o leitor. Logo, o que distinguirá uma carta da outra é o objetivo pelo qual ela é escrita.



Sendo assim, a proposta didática objetiva desenvolver a produção escrita de uma carta argumentativa em resposta à carta Ana. Então, o docente de LP oportunizará aos alunos atividades de pré-escritas, leitura compartilhada e/ou individual do texto inicial, estudo pragmático do texto, demonstração das características estruturais dos gêneros textuais carta pessoal e argumentativa e desenvolvimento das etapas do processo da escrita.

Diante disso, mesmo que os estudantes já compreendam a composição estrutural da carta pessoal, é preciso detalhar que o objetivo de escrever uma carta argumentativa se diferencia em alguns aspectos, bem como, explicar o passo a passo e as partes que constituem esse gênero textual.

Embora a carta pessoal tradicional tenha caído em desuso, ao longo do tempo, ela passou por permutações para gêneros digitais que compartilham de sua estrutura, como por exemplo, alguns textos contidos em *blogs*, *e-mails*, e as mensagens instantâneas em redes sociais que lembram os componentes da carta pessoal. Tais mudanças aconteceram, principalmente, graças ao avanço das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC). Mesmo com essas atualizações, no entanto, é comum que o processo da escrita seja feito manualmente pelos estudantes, de modo cursivo, no caderno.

Ademais, os materiais utilizados para o desenvolvimento das oficinas, que podem ser utilizados pelos professores, são o uso de *datashow* e de *notebook* para apresentação de ilustrações e/ou exposição dos textos. Ressaltamos que o uso de equipamentos tecnológicos é significativo no momento da aula, porém, como principal cautela, recomendamos que utilizar textos impressos é mais seguro, caso aconteça algum contratempo com a energia do prédio escolar ou com o equipamento tecnológico, o docente terá o material para distribuir aos alunos e seguirá o que foi planejado anteriormente, sem prejuízo.

Com base nessas orientações, a seguir, apresentamos a nossa proposta didática, que contempla o processo da escrita à reescrita de textos, trabalhadas inicialmente, por meio da carta pessoal, com o intuito da produção da carta argumentativa, por parte dos discentes, sob a mediação<sup>31</sup> do professor de LP.

### Proposta Didática: da escrita à reescrita

A proposta didática, aqui apresentada, é uma contribuição para aulas de LP no EM (Educação Básica). A partir desse ponto, abrangemos a área do conhecimento — Linguagens e suas Tecnologias —, em que priorizamos as competências 2 e 3, do campo da Vida Pessoal, cujas práticas de linguagens envolvem leitura, escuta, produção de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, e análise linguística/semiótica, conforme aponta a BNCC (BRASIL, 2018). Consoante os postulados desse documento, o campo da vida pessoal que

Organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre as questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores, etc. (BRASIL, 2018, p. 488).

31 De acordo com a teoria Vygotskiana citada por Figueiredo (2014), ressalta como acontece a aprendizagem do aluno sob a mediação docente, através do **Nível Real** (quando o aluno é capaz de responder suas atividades, de forma autônoma, sem a intervenção do professor), **Nível Potencial** (é quando o discente tem condição de aprender determinado conteúdo por meio da mediação do professor, e o aluno aprende através dessa interação) e a **Zona de Desenvolvimento Proximal** – ZDP (nesta zona, o aluno ainda não consolidou determinado conhecimento. Daí, o professor realiza estratégias de mediação para o aluno chegar à aprendizagem).

Diante disso, elaboramos uma sequência de atividades composta por seis oficinas, essa quantidade é a nível de sugestão, pois devido à complexidade dessa intervenção, certamente, em outros contextos, precisará de mais tempo para a aplicação. Vale reiterar que essas oficinas contribuem para o trabalho de produção escrita, com ênfase na reescrita de textos, a partir dos gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa. Tais gêneros são extremamente importantes, uma vez que um deles foi transmutado para outros gêneros, após cair em desuso; o outro, porque desenvolve um conjunto de fatores de ordem social. No quadro 02 a seguir, apresentamos o passo a passo das atividades:

Quadro 01 – Proposta Didática para o Ensino de Língua Portuguesa

Nº Oficina	Desenvolvimento das Oficinas
<b>Oficina 01</b>	O docente deve iniciar a aula apresentando imagens de correspondências antigas e novas (em <i>slide</i> ou material impresso), por exemplo, símbolo do <i>e-mail</i> , pilhas de envelopes ou outras imagens que lembrem a carta, o que vai levar os alunos a refletirem sobre esse gênero textual. Após essa atividade inicial, como atividade de pré-escrita 01, sugerimos a realização da “tempestade de ideias”, em que o professor entregará aos alunos um pequeno recorte de papel e solicitará que eles pensem e escrevam uma palavra ou frase sobre a possível temática que será abordada na sequência de atividades. Depois disso, o docente deve recolher os papéis, por dentro de um envelope e reservar para realizar a leitura em outro momento.
<b>Oficina 02</b>	Nesse momento, o docente revelará aos discentes que farão um estudo a partir do gênero textual carta pessoal e, posteriormente, da carta argumentativa. Em seguida, levantará uma discussão sobre a função social da carta pessoal, bem como, sua utilidade na vida cotidiana dos sujeitos, antigamente e hoje. Logo após, realizará o mesmo processo com a carta argumentativa, já que esse procedimento serve como uma espécie de diagnóstico para o professor identificar quais os conhecimentos prévios que os discentes têm sobre esses gêneros textuais. Vale ressaltar, que o conteúdo dos papéis da primeira atividade de pré-escrita só devem lidos depois que os alunos lerem o texto inicial proposto.

**Oficina 03**

O docente abordará o conceito do gênero textual carta e apresentará o texto que será lido (pode ser em *slide* ou material impresso). Nesse caso, escolhemos, como texto principal, *Ana*, uma das cartas do livro *Tudo o que eu queria te dizer*, da escritora Martha Medeiros. Antes da leitura, é necessário expor, brevemente, a biografia da escritora e mencionar suas principais obras. Depois, sugerimos dividir os alunos em equipes e entregar as cópias do texto em material impresso, para na sequência desenvolver a leitura individual e/ou compartilhada.

Após a leitura, o professor deve promover uma sondagem com os alunos para conhecer suas impressões sobre o texto. A temática da carta *Ana*, por exemplo, consiste em uma espécie de desabafo, exteriorizado por uma senhora (Gise) que está perdendo sua visão no período da velhice e, através da escrita de uma carta pessoal, expressa seus sentimentos à destinatária (Ana). Nessa etapa, o docente questionará aos estudantes sobre o que mais chamou a atenção deles acerca do conteúdo da carta. Em seguida, irão refletir sobre os sentimentos experimentados no decorrer da narrativa. Para melhor observação dos fatos, é interessante construir um mapa conceitual (professor: na lousa, estudantes: no caderno) como segunda atividade de pré-escrita, para melhor visibilidade dos principais pontos elencados pelos discentes a respeito do conteúdo da carta.

**Oficina 04**

Nessa fase, o professor fará a leitura do que foi escrito pelos alunos nos pequenos recortes de papéis da primeira atividade de pré-escrita, observará quais estudantes acertaram e/ou se aproximaram do tema, em seguida, parabenizará a todos que conseguiram ou não inferir sobre a temática, pois o importante é a reflexão e a participação. Caso haja necessidade, é comum fazer o estudo do vocabulário, ou seja, os discentes registrarão no caderno as palavras que ainda não lhes são familiares e recorrerão ao dicionário para escreverem as definições e problematizar os diversos sentidos das palavras (conotação e denotação).

Partindo dessa perspectiva, o professor tem a responsabilidade de detalhar como está dividida a estrutura da carta que foi lida. No caso da carta *Ana*, houve a supressão do local e da data, mas, as demais partes, as quais são: vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura, estão presentes e distribuídas no texto. Ademais, o professor deve apresentar, por meio de *slides*, outros tipos de cartas, como, por exemplo, carta aberta, comercial, pessoal, argumentativa, de reclamação, etc., para que os discentes possam entender que existem semelhanças e diferenças entre elas, e informar aos alunos que a atividade seguinte será a produção de uma carta argumentativa em resposta à carta *Ana*.





e o procedimento da correção textual-iterativa. A seguir, apresentaremos a análise da proposta didática em questão.

## ANÁLISES

No contexto do ensino de línguas, percorremos os postulados teóricos da Didática do Ensino e da LA, que focalizam o problema de uso da linguagem dos sujeitos em seus contextos específicos. O sujeito que nos interessa é o professor de LP e o contexto específico consiste na sala de aula. Essas ações envolvem as estratégias pedagógicas utilizadas no processo de produção textual por parte dos alunos da 3ª Série do EM, sob a mediação docente, propícia ao desenvolvimento da etapa da reescrita de textos como principal colaboradora à escrita, prática de uso social.

Para tanto, em contribuição ao docente de LP, apresentamos uma proposta didática que prevê trabalhar em sala de aula com os aspectos constitutivos e funcionais dos gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa, desde o sentido mais geral até o entendimento da sua função sociocultural. Aqui, a carta pessoal tem função motivadora ao processo da escrita da carta argumentativa.

Sem dúvidas, o professor deve investir em atividades de produção escrita que instiguem os discentes a defenderem uma ideia em oposição ao texto motivador, pois o debate acontece dentro do texto, no momento da argumentação, quando quem escreve justifica seu posicionamento diante daquilo que se quer defender. Na construção da argumentação, entram as estratégias pedagógicas que auxiliam os alunos a pensarem criticamente e a escreverem textos de maneira consciente, conforme orientado por Oliveira (2010).



Entre esses fatores, faz-se necessário trabalhar em sala de aula a origem, a importância e o impacto que a carta acarretou no passado, bem como, discutir sobre a função social que o referente gênero emprega no presente, e como se constitui no contexto digital da *internet*, mediante uma transformação resultante da atividade humana em meio à necessidade de comunicação, de forma rápida, e interação a partir de diferentes suportes. Pois, no cenário atual, boa parte dos estudantes e indivíduos da sociedade vivem imersos no ambiente da *internet*.

Contudo, para o trabalho de produção escrita em sala de aula, ao invés de sugerir essa aplicabilidade de aula para acontecer no domínio digital, sugerimos a realização no meio físico. Pois, considerando o contexto socioeconômico de salas de aulas heterogêneas, as desigualdades sociais aparecem através da grande parcela de alunos que vivem em vulnerabilidade financeira. Como consequência, nem todo aluno possui um equipamento tecnológico e acesso à *internet* para participar de um trabalho que envolve o digital. Além disso, não é toda escola que possui uma sala de informática com acesso à *internet* à disposição dos estudantes. Por isso, pensamos que o processo da escrita dever ser realizado no caderno.

Nesse sentido, em áreas de estudo com a LA, problematizamos, também, a linguagem relacionada à vida social dos sujeitos. Lopes (2006) adverte que não se deve ignorar que, tanto os alunos quanto os professores, além de sujeitos racionais, também são sociais e históricos. Então, para o ensino/aprendizagem de línguas, a sócio-história do sujeito em LA não pode ser apagada, é no planejamento que ela é considerada, quando o docente pensa em quais conteúdos levar para a sala de aula, considerando a faixa-etária, a série, a realidade e o nível escolar de seus discentes, dentre outras variáveis.

Para o início da proposta didática, procuramos uma maneira de estabelecer a ligação da temática com as demais atividades da sequência. As atividades iniciais tencionam despertar o interesse



do aluno pela aula, conforme a BNCC (BRASIL, 2018) sugere ao professor utilizar recursos multissemióticos, tais como ilustrações, recursos de áudio ou audiovisuais, até uma dinâmica bem elaborada propiciará a participação do educando no momento. Tudo isso, a fim de promover uma experiência processual e interativa.

Visando a preparação dos alunos ao processo da escrita, selecionamos duas atividades de pré-escritas: o mapa conceitual e a tempestade de ideias. Em relação a esse tipo de atividade, Oliveira (2010) menciona que varia em termos de duração, formato e complexidade.

Ademais, inserimos a presença da literatura na proposta didática, já que reconhecemos a contribuição que o texto literário oferece ao ensino. Além da apreciação estética, também, propicia uma crítica social. Nesse viés, aproveitamos o texto literário *Ana* como fonte de estudos para o ensino de línguas, trazendo-o para a realidade, mas sem perder a essência que a literatura materializa. Ressaltamos, aqui, uma das estratégias que fomentam o gosto pela leitura de textos literários nos discentes, as quais são: as oficinas e os círculos de leitura (OLIVEIRA, 2010).

Diante disso, a familiarização dos alunos com os diferentes gêneros textuais acontece no contexto social, assim como na escola, através do professor. Por isso, sugerimos o trabalho com os gêneros textuais, carta pessoal (texto base: carta *Ana*) e a carta argumentativa (não apresentamos modelo, deixamos a critério do docente), dado que o objetivo na produção textual desse gênero, geralmente, é convencer o leitor com argumentos contrários acerca do que foi lido. Então, o professor deve auxiliar os alunos nesse processo de escrita.

Nesse cenário, os aspectos estruturais dos gêneros textuais devem ser trabalhados e detalhados depois de muito debate acerca da temática e do conteúdo dos textos lidos. Então, para promover uma consistente intervenção didática ao processo de ensino de produção textual ou desenvolvimento de outras competências e habilidades

dos alunos, requer do professor comprometimento com esse fazer, conforme reflete Antunes (2009).

Para cada situação e aptidão demonstrada nos textos dos alunos, sugerimos ao docente a correção textual-iterativa para interação no processo da escrita da carta argumentativa, por parte dos estudantes, sob a mediação do professor. Enfatizamos a exigência da reescrita textual após a primeira correção. Tal ação é primordial para que o docente não limite os estudantes apenas a uma versão textual com fins avaliativos. E, ao invés disso, continue o processo da escrita, que consiste em solicitar a nova versão do texto reescrito pelos alunos e constatar se eles atenderam as sugestões presentes na correção. Depois disso, os textos devem ser socializados entre a turma e/ou para além da escola.

Queremos deixar claro que não desejamos padronizar, aqui, o processo da escrita de textos na escola. Mas, apresentar um encaminhamento didático significativo ao docente de LP, em prol do sucesso dos estudantes da 3ª Série do EM da Educação Básica, no que se refere à destreza na escrita de textos, uma prática social indispensável.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo promoveu uma discussão no âmbito do ensino de LP à luz dos pressupostos teóricos da LA e da Didática do Ensino. Entre os diferentes fazeres que constituem o ensino de produção textual em sala de aula, reiteramos que a mediação e o procedimento de correção são fatores que promovem nos alunos um desempenho positivo relacionado às habilidades no processo de escrever e reescrever textos.

Para esse trabalho, de natureza qualitativa, optamos por uma abordagem técnica da pesquisa bibliográfica. O objetivo geral foi atingido, no qual propomos uma sequência de atividades à 3ª Série

do EM da Educação Básica, visando o trabalho com os gêneros textuais carta pessoal e carta argumentativa, e abrangência da produção escrita, que, através da mediação docente e da correção textual-iterativa pode gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a etapa da reescrita em suas produções textuais.

O EM é uma etapa educacional básica em que os estudantes se preparam para adentrar ao ensino superior e/ou mercado de trabalho. Então, o docente precisa selecionar gêneros textuais que circulem na esfera social do aluno, de acordo com seus contextos específicos de produção da linguagem, no que se refere a sua sócio-história.

No que tange aos objetivos específicos, foram alcançados quando refletimos sobre aspectos referenciais da LA e utilizamos as ideias de estudiosos, como Lopes (2021) para expor o cenário histórico da LA. Através dos pressupostos teóricos de Antunes (2003), apresentamos a importância do processo gradativo da escrita através de etapas, planejamento, escrita, revisão e reescrita. Assim como, apoiados em Ruiz (2018), ressaltamos os quatro procedimentos de correção por parte do professor: indicativa, resolutive, classificatória e a textual-iterativa. Referente ao processo da escrita, Oliveira (2010) e Monteiro *et al.* (2022) também fundamentam a importância da reescrita textual, por parte dos alunos, sob a mediação docente.

Em se tratando das duas perguntas de pesquisa, a primeira buscou saber de qual forma a docência de LP deve contribuir para gerar uma reflexão/ação nos discentes sobre a realização da reescrita de textos. Em resposta, entendemos que o professor de LP precisa mediar o trabalho com a produção da escrita em sala de aula, considerando-a enquanto atividade processual, realizada em etapas, e, principalmente, não negligenciar a etapa correspondente à reescrita.

A segunda pergunta procurou entender que tipo de estratégia o professor de LP pode utilizar para fomentar no aluno o interesse



e desenvolvimento da reescrita. Além do processo gradativo da escrita, o procedimento de correção textual e de mediação pelo docente são essenciais para que os alunos reescrevam seus textos.

Sob o viés da LA, consideramos nossa pesquisa indispensável para os professores pesquisadores e docentes de LP em geral, que estão engajados em desenvolver com os alunos o estudo da produção escrita enquanto processo. Nesse caso, sugerimos ao docente utilizar o procedimento da correção textual-iterativa e insistimos que solicite aos alunos a reescrita do texto, para que eles entreguem novas versões textuais e o professor possa constatar o que foi melhorado textualmente, para aprimorá-lo e torná-lo relevante e acessível para outros leitores.

Desse modo, esperamos que nosso trabalho sirva como referencial teórico para futuros estudos em LA ou outras áreas do conhecimento, já que ele nos possibilitou perceber a necessidade de estarmos cada vez mais comprometidos com o ensino voltado à escrita, como uma experiência processual e interativa, e a relevância da reescrita textual. Logo, entendemos que ressignificar a reescrita em sala de aula é oportunizar aos alunos a realização dessa etapa, imprescindível para desenvolver as habilidades de escrita, permitindo que a reescrita faça parte das aulas de LP, assiduamente.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2022.





MONTEIRO, Rita de Cássia Fernandes *et al.* **Era uma vez... Meu final feliz:** o processo de (Re) escrita com turmas do 6º e 7º anos através do PIBID. Anais VIII ENID & VI ENFORPROF/UEPB. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/85209>>. Acesso em: 01 out. 2022.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PEREIRA, Regina Celi. A constituição social e psicológica do texto escrito. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Marial Del Pilar. **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2021, p. 114-141.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. 1a. ed. São Paulo: Contexto, 2018.



11

Luíza Soares Maragno

Adauto Locatelli Taufer

# A figura da mulher afrodescendente na literatura nacional:

quando um homem imagina  
e uma mulher experiencia

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.11

## INTRODUÇÃO

Os projetos pedagógicos necessitam de apoio na realidade do aluno, bem como no estímulo ao questionamento. Não só na Literatura, mas em qualquer disciplina, é indispensável que os estudantes possam aguçar o olhar para diversos pressupostos e subentendidos a fim de que o ensino não ignore construções sociais ainda hoje enraizadas na sociedade brasileira. Desse modo, esta proposta de projeto visa contribuir para os estudos literários de alunos do Ensino Médio sobre enredos de obras consideradas relevantes para a literatura nacional, os quais, muitas vezes, retratam uma realidade a partir de um olhar específico, geralmente o olhar do homem, sobre a condição feminina.

Contar uma história não é tarefa fácil. Tornar-se parte do cânone literário também não. Ensinar sobre literatura, menos ainda. Por isso, é importante estarmos atentos aos enredos veiculados, porque, muitas vezes, expõem visões cotidianas que perpetuam práticas preconceituosas contra minorias, como as mulheres. Ademais, vale ressaltar que o poder do discurso é muito grande e, por mais que as obras analisadas tenham sido produzidas em períodos anteriores ao atual, é necessário analisar o contexto histórico para que, além de solicitar leituras consideradas consagradas pelo cânone, possa-se estimular um olhar crítico dos estudantes.

Para nortear esse estudo, foram escolhidas duas obras de autores homens e duas obras de autoras mulheres, de períodos literários diferentes, algumas obras mais atuais, mas todas com um ponto em comum – a descrição da mulher para a construção das narrativas e como as escolhas reforçam (ou não) estereótipos femininos, tanto na época de publicação quanto na atualidade.

Ademais, a prática pedagógica aqui proposta encontra-se ancorada na Base Nacional Comum Curricular, importante documento



que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros, uma vez que reforça e se compromete com “uma formação voltada a possibilitar uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens” (BRASIL, 2018, p. 481). O texto da BNCC orienta, também, para a importância do estudante do Ensino Médio “compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2018, p. 467); para, igualmente, “combater estereótipos, discriminações de nenhuma natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 467). Nessa perspectiva, é válido ressaltar que o ensino do país está se atualizando e está atentando para a importância de se discutir questões étnico-raciais na sala de aula como uma alternativa para dirimir o preconceito racial que, infelizmente, ainda se perpetua em nossa sociedade. Por fim, no texto da BNCC, preveem-se competências específicas, dentre as quais destacam-se:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza – competência 2 (BRASIL, 2018, p. 490).

Isso também requer que se preserve a arte e a cultura nacionais sem que reflexões indispensáveis sejam suprimidas. Dar voz às personagens mulheres foi, e seguirá sendo, necessário, e colocar o microfone e o amplificador de voz nas mãos das personagens pretas é mais do que urgente, tendo em vista a posição marginal que a mulher preta ainda ocupa em nossa sociedade; isto, por outro lado, não pode ser empecilho para estimular os estudantes brasileiros

a construírem senso crítico e a analisarem como um discurso, um enredo, se bem escritos, passam a ser vistos como “verdade”, o que, em relação a determinados tópicos, pode gerar e perpetrar discriminação em relação, neste caso, à figura feminina afrodescendente. Essa, também, é uma contundente justificativa para dar voz amplificada às personagens pretas na Literatura Afro-Brasileira.

Logo, a título de organização deste trabalho, as personagens afrodescendentes escolhidas, tanto de autores homens quanto de autoras mulheres, para a leitura crítica e análise dos estudantes são:

- Rita Baiana, da obra *O Cortiço*, de autoria de Aluísio Azevedo;
- Gabriela, da obra *Gabriela, Cravo e Canela*, de autoria de Jorge Amado;
- Mãe Susana, da obra *Úrsula*, de autoria de Maria Firmina dos Reis; e
- Damiana, da obra *Água de Barrela*, de autoria de Eliana Alves Cruz.

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho é promover a reflexão sobre a figura da mulher afrodescendente na literatura nacional, entendendo que cada escritor recria a sociedade em sua obra a partir de seu lugar no mundo – o que pode evidenciar questões para análise e discussão no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros concluintes do Ensino Básico. Para nortear a prática pedagógica proposta, há 3 objetivos específicos:

- ler e analisar obras selecionadas da literatura nacional;
- reconhecer a figura da mulher em cada obra e problematizá-la; e
- divulgar a pesquisa para a comunidade escolar.

Considerada uma das artes clássicas, a Literatura tem papel fundamental na vida humana. Prova disso é ser uma representação da vida. Contudo, é importante que o olhar da pesquisa e dos estudos literários esteja atento a este recorte: quem escreve o livro o faz de qual lugar? Sentiu? Sofreu? Comemorou?

É dado que os representantes da literatura nacional, até meados do século XIX, eram exclusivamente homens, o que, além de exibir a realidade patriarcal dos séculos que constituíram nossa história nacional desde o processo de exploração feito por Portugal, reforça a necessidade de voltarmos nossa leitura atenta e reflexiva às personagens femininas de obras consagradas. A partir delas, consegue-se identificar o costume da época, mas, infelizmente, apenas um olhar sobre o que é ser mulher: o olhar do homem branco e pertencente à classe dominante. Desse modo, tendo em vista essa temática, este trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS) propõe uma reflexão acerca da figura da mulher em obras do cânone nacional, bem como da figura da mulher em obras produzidas por escritoras mulheres (componentes do cânone, ou não), tudo isso transposto para o ambiente escolar, como uma proposta de prática pedagógica para alunos de Ensino Médio, em especial a terceira série.

A necessidade dessa reflexão apoia-se, justamente, no papel fundamental que tem a arte literária: se ela é uma possibilidade de representar a vida, é preciso que a crítica literária acompanhe as novas discussões às quais as obras estão sujeitas. Cada vez mais, veem-se estudos sobre gênero, sobre raça (etnia) e sobre classe social; logo, faz-se necessário olhar para as obras também a partir dessas pesquisas. Por conseguinte, esta proposta de prática visa à união das discussões em evidência na vida dos alunos com as obras literárias que, diversas vezes, são solicitadas como leituras, mas que não são analisadas criticamente a partir da realidade do estudante, mas sim

tornam-se “pretexto” para outras práticas, como atividades de análise gramatical ou de estudo de gênero textual.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para basear a prática proposta, foram analisados diversos estudos de autores da área, os quais buscam ampliar as possibilidades de uso das leituras tidas como “obrigatórias” pelos estudantes do Ensino Médio para que passem a ter mais relação com o cotidiano do aluno, sem necessariamente parecer apenas mais um trabalho que seja tido como instrumento de avaliação para a conclusão da etapa escolar, e sim uma oportunidade de questionar “valores” que insistem em permanecer na sociedade, como: o porquê de isso acontecer; quais os meios para diminuí-los etc. Tendo em vista essa necessidade, alguns pressupostos teóricos de estudiosos sobre o assunto foram selecionados a fim de nortear esta prática.

Ana Crélia Dias, professora-doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aponta, no artigo “Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s)”, que: “Construir um percurso diversificado que prime pela busca de identidade e ao mesmo tempo de convivência com a diferença parece ser o maior desafio de nosso tempo, e a literatura não passa impune por essa empreitada” (2016, p. 214). Isto é, os estudantes não só necessitam, como têm o direito de analisar, de compreender e de decidir a que resultado se quer chegar a partir das obras literárias solicitadas pela escola. A experiência de leitura não é única e exclusiva do aluno, ela também passa pela seleção da obra e do que se pretende fazer a partir da leitura, qual proposta será aplicada à turma etc. Não se pretende aqui negar a importância de obras consagradas pela crítica literária, muito pelo contrário, busca-se abrir as infinitas possibilidades de discussões que podem ser realizadas a partir da leitura da obra e do mundo no qual o estudante está inserido.

Além disso, o professor, disposto a estimular a turma à realização de sua prática, além de solicitar a leitura da obra, pode questionar-se sobre as experiências de leitura que podem ser promovidas em sala de aula, uma delas, proposta por Dias, é a leitura em voz alta.

A experiência da leitura, especialmente de literatura, pode promover a mobilidade de um sujeito do estado reificado, para surpreendê-lo com a capacidade de simbolização e potência criativa, porque devolve ao sujeito, emparedado muitas vezes no princípio da realidade, a sensação de experimentar de novo o princípio do prazer. A recepção de um texto pela voz, especialmente aos não familiarizados com o discurso literário, promove abertura a uma experiência que será única para cada um, independentemente do número de ouvintes. A leitura em voz alta põe em atividade, assim, a capacidade de narrar e de ouvir, aprofundando a participação subjetiva [...] (DIAS, 2016, p. 223).

Ou seja, experienciar a obra literária também por práticas, às quais os estudantes não estão tão familiarizados, é uma forma de propor que o texto passe a ser algo único, por exemplo: ao escolher um tom de voz para uma fala de um personagem, ao fazer uma pausa entre um parágrafo e outro, o aluno passa a marcar-se como agente da obra, do enredo, então ele deixa de ser apenas leitor e passa a ser participante da construção de sentido. Tudo isso, ao ser feito em conjunto, pode estabelecer na turma uma nova forma de compartilhar impressões e de promover debates enriquecedores ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro importante trabalho que norteia essa proposta de prática pedagógica é a de Regina Dalcastagnè, obra cujo título é *Imagens da Mulher na Narrativa Brasileira* (2007). A autora é precisa ao pontuar como homens seguem tendo espaços resguardados e privilegiados para suas obras e que, embora alguns foquem seus enredos em personagens femininas, não sabem como é a experiência de ser mulher, o que fica claro, por exemplo, ao se ler uma obra retratada por uma autora mulher e outra, por um autor homem:



A questão é que esses lugares legítimos de enunciação ainda são ocupados predominantemente por homens, instalados, é claro, em sua própria perspectiva social. A dificuldade surge porque, mesmo que sejam sensíveis aos problemas femininos e solidários (e nem sempre o são), os homens nunca viverão as mesmas experiências de vida e, portanto, verão o mundo social a partir de uma perspectiva diferente. E, como “o olhar não dobra a esquina”, alguma coisa sempre se perde (DALCASTAGNÉ, 2007, p. 128).

Ou seja, é possível ser compreensivo, apresentar uma visão empática dos fatos, mas a vivência torna o relato diferente, porque o sentido é outro. Regina aponta que há diversas variáveis para essa questão: o modo como uma mulher branca e uma mulher negra são representadas também denota discrepância, assim como as diversas profissões atribuídas a cada uma delas, isto é, não só em relação à figura masculina encontram-se estereótipos, mas entre mulheres também. Nesta prática pedagógica, é proposto o enfoque à diferença entre a narrativa de uma personagem feminina por autoras mulheres e por autores homens, sem diferir outras características que, certamente, são relevantes e merecem atenção; contudo, para viabilizar essa prática como pensada inicialmente, será mantido esse recorte.

Ademais, o livro *O Local da Cultura*, de Homi K. Bhabha, aborda diversas questões relacionadas aos estereótipos construídos e fixados pelo discurso colonial e de como isso interfere no modo de representação da alteridade e é usado como aparato de poder. O autor afirma: “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 1998, p. 111). Pode-se deslocar essa discussão para como autores homens representam figuras femininas, pois, enquanto a mulher dá voz ao sentimento de sua personagem feminina, o homem recria o que entende por ser o “papel” da mulher na sociedade, reforçando, muitas vezes, preconceitos enraizados. Bhabha vai além

ao apontar: “(...) emprega um sistema de representação, um regime de verdade, que é estruturalmente similar ao realismo” (BHABHA, 1998, p. 111) Isso, numa leitura desatenta, além de passar despercebido, pode induzir o leitor a aceitar como “verdade” o que foi narrado.

A análise feita por Bhabha pode ser visualizada nas duas personagens de autores homens escolhidas para essa prática: Rita Baiana e Gabriela. A primeira, personagem emblemática de Aluísio Azevedo, é tida como o “pecado”, como a mulher que seduz e que faz o homem se desvirtuar, o qual, enlouquecido no crime da paixão tórrida, esquece a família para ir atrás da “fruta proibida”. Semelhante enredo identifica-se na personagem de Jorge Amado, uma vez que Gabriela é estereotipada como a mulher sensual, que apaixona a todos, que é cheia de dotes escondidos frente à simplicidade que aparenta viver. As duas personagens, ainda que tenham ganhado vida em períodos diferentes da literatura nacional, reforçam o que Dalcastagnè apresenta: ser solidário às questões femininas não impede que um homem não coloque uma mulher numa posição estereotipada.

Por outro lado, ao aprofundar as personagens criadas por autoras femininas, como mãe Susana e Damiana, o estudo aponta para caminhos diferentes aos de Rita e de Gabriela. As duas primeiras retratam mulheres fortes, corajosas, cheias de questões psicológicas que demonstram a profundidade com que foram narradas. A personagem secundária, mas não menos importante, de Maria Firmina, que é mãe Susana, é apresentada numa obra com tom de denúncia do período escravocrata, com destaque para as questões abordadas sob a perspectiva do escravizado, algo que, para o período romântico da época, denota o quanto a autora inovou e deu voz a outros sujeitos tão necessários aos enredos brasileiros. Damiana, personagem da obra *Água de Barrela*, também focaliza a uma personagem feminina construindo seu próprio caminho. Além de valorizar as personagens mulheres e suas análises psicológicas, Eliana Alves Cruz apresenta

como a educação pode oportunizar que se rompa com a perpetuação da desigualdade, como o fato de poder estudar, que foi um privilégio para Damiana e, ao mesmo tempo, um acontecimento doloroso para os que não tiveram o mesmo direito assegurado que ela teve; todas essas questões são abordadas com um olhar à ancestralidade e ao resgate de sua importância para o presente e para o futuro.

## METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A metodologia em que se baseia esse projeto de prática pedagógica visa ancorar-se na fundamentação teórica de forma que os alunos possam compreender algumas discussões fundamentais à literatura e à sua formação enquanto leitores. Para tanto, é indispensável que as escolhas de personagens, por parte do professor, consigam propor as reflexões apresentadas no referencial teórico exposto nesse trabalho.

Por isso, espera-se que a escolha de duas personagens construídas por autores homens e outras duas por autoras mulheres permita aos alunos visualizar o quanto os estereótipos são claros e identificáveis, bem como o quanto o “olhar” de quem vive e sente na pele o que é ser mulher produz uma narrativa mais profunda, com maior análise psicológica e com múltiplas possibilidades que rompem com discursos que “esperam” determinadas profissões, ações, ou seja, que traçam uma vida do que a mulher pode ou não fazer e sentir. Isso, aliado à fundamentação teórica proposta, norteia a prática para que os alunos possam conversar sobre as narrativas e associá-las ao seu próprio contexto, por exemplo, se eles reconhecem determinados estereótipos em figuras da atualidade, ou em outras obras que leem. O objetivo é que, mais do que ler um clássico, os estudantes consigam ampliar as discussões estimuladas pelo professor para a sua vida, para o seu



cotidiano e, a partir disso, problematizar padrões de comportamento que a sociedade insiste em perpetuar. Esse tipo de reflexão, além de necessária, é extremamente oportuna quando embasada por trabalhos que instigam todos a fazerem parte da construção dos saberes.

Assim, a divisão dos encontros da turma segue uma linha de organização para que a construção da dinâmica consiga atingir o objetivo almejado. Num primeiro momento, previsto para dois períodos de 45 minutos cada, o professor contextualizará o assunto, a partir de perguntas sobre personagens femininas nas obras que os alunos costumam ler. Além disso, serão propostas discussões sobre estereótipos, por exemplo, a partir de perguntas como “quais são as profissões de mulheres e quais são as de homens”, “como os universos masculino e feminino são retratados nas obras”; isso com o propósito de estimular cada um a pensar como identifica essa padronização na própria vida. Depois, os estudantes serão divididos em 8 grupos, com 4 alunos em cada um, para que escolham as obras a partir da seleção prévia feita pelo professor, ou seja, cada personagem seria de responsabilidade de 2 grupos diferentes. Essa é uma forma de fazer os estudantes observarem quais serão as conclusões a que cada grupo chegará a partir do mesmo ponto: semelhanças e diferenças entre as obras.

A escolha de Rita Baiana e de Gabriela, personagens de autoras que compõem o cânone literário, é justamente para contrapor-las às narrativas de mãe Susana e de Damiana, protagonistas de obras de autoras mulheres, as quais se preocupam, a cada momento, em ressaltar e em provocar análises psicológicas de suas personagens. A primeira, compondo uma obra de temática abolicionista, da mesma época em que despontava José de Alencar e Machado de Assis com seus clássicos; a segunda, apresentando um romance memorialístico, que une a história de uma família, que, apesar da dificuldade e do esforço hercúleo, melhora a vida das mulheres da família por meio do estudo, proporcionando um futuro mais igualitário.



Outro momento indispensável será, ao longo da leitura dos alunos, o de explicar a que período literário as obras pertencem, ou seja, de que maneira o contexto histórico pode ser identificado em passagens das obras, além de propor a leitura em voz alta em pequenos grupos, como forma de estimular a experiência de leitura proposta por Dias. Após a finalização das leituras, os estudantes serão chamados à discussão no grande grupo. Alguns tópicos norteadores para esse momento são:

- como a mulher é caracterizada em cada obra;
- como/se o estudante identifica alguma semelhança ou diferença com o contexto histórico;
- como a representação feminina nesses textos literários se propaga ou não na sociedade em que o estudante está inserido.

A partir disso, os alunos começarão a produção do trabalho, que consistirá num vídeo de até 1 minuto e 30 segundos que tem como objetivo apresentar a conclusão à qual o grupo chegou. A ideia é que eles: pesquisem e analisem a situação atual em relação à figura feminina; retomem a discussão inicial sobre qual profissão é atribuída às mulheres, das representantes nacionais; investiguem como elas são vistas e como suas atitudes são julgadas pela sociedade; percebam o que mudou e que permanece em relação às obras analisadas; enfim, identifiquem se o respeito e a devida importância são assegurados, nos dias de hoje, à mulher.

Por fim, cada vídeo será apresentado para a turma como forma de fechamento da discussão proposta. Além disso, a divulgação do trabalho para a comunidade escolar, com possíveis projeções nos intervalos das aulas de todas as séries, é uma forma de, não só finalizar o trabalho, mas também de ampliar o debate a outros estudantes, uma vez que todos estão inseridos no contexto escolar e, certamente, são afetados pela ideia norteadora dessa prática.

## PRODUTO

A ideia de o produto final do projeto de prática pedagógica ser um vídeo no formato “Reels” é, além de aproximar a discussão literária do ambiente virtual, possibilitar e estimular que os estudantes compartilhem-no com amigos e com colegas e utilizem as redes sociais para expandir o conhecimento e trocar suas experiências de leitura. Sabe-se que a democratização da internet ainda caminha a passos lentos; todavia, é indispensável que se abram portas para que esse recurso tecnológico consiga colaborar para os processos de ensino-aprendizagem tão necessários na formação de cada indivíduo. Outro aspecto importante é o de evitar que a “nota” seja o ponto de chegada de cada estudante, mas fazer com que a curiosidade e o desejo de compartilhar impressões sejam o norte da prática; por isso a avaliação será composta de uma nota global, e não de pequenas avaliações de cada passo individual dado pelo aluno. Junto disso, a proposta de dividir o trabalho em momentos entre o pequeno e o grande grupo ancora-se no que Rildo Cosson propõe no exto “A avaliação”, pertencente à obra *Letramento Literário* (2006):

Para tanto, é importante que o professor atue como um moderador e não o catalisador da discussão, evitando dar a primeira e a última palavra sobre a obra. Seu papel é coordenar a discussão e ajudar os alunos a sintetizar seus resultados; essa última atividade, aliás, deve preferencialmente ser feita de maneira coletiva, com a participação de todos os alunos. Daí a importância de as discussões serem iniciadas em pequenos grupos para que os estudantes ajustem suas leituras e tragam para a turma os pontos convergentes e divergentes de maneira mais consolidada. Nada impede também que as discussões sejam combinadas com o registro escrito, com o professor reservando momentos específicos para sua realização. Por fim, se estamos criando um espaço no qual os alunos estão lendo literatura com objetivo, precisamos resistir à tentação de avaliar a performance do aluno a cada momento ou valorizar com pontos cada atividade realizada (COSSON, 2006, p. 115).



Ou seja, ao dividir a turma em grupos, procura-se dar autonomia para que cada um deles discuta, primeiramente, suas impressões sobre o assunto proposto pela atividade, bem como sobre a leitura que estão fazendo. Ademais, depois do primeiro debate entre os estudantes do grupo, o objetivo é que as ideias levantadas sejam organizadas e compartilhadas com a turma, uma forma de refletir sobre como os outros colegas, dedicados às suas leituras, estão construindo seus pontos de vista. Essa dinâmica apoia-se nos postulados de Cosson, visto que configura um caráter de protagonismo dos alunos, e não do professor, nos debates em grupo e no grande grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino-aprendizagem dos estudantes brasileiros precisa estar de acordo com a vida do aluno dentro e fora da sala de aula. Tendo em vista as constantes evoluções pelas quais a sociedade tem passado, é necessário buscar estratégias que estimulem os discentes a participarem das práticas propostas para que o conhecimento seja construído e compartilhado. Isso, também, será possível se os alunos compreenderem a importância do estudo, atribuindo-lhe valor indispensável na sua formação educacional e social.

A literatura é uma disciplina que permite diversos caminhos: o debate não só de uma obra solicitada/sugerida pelo professor, mas também o período no qual ela se insere, contextualizando-a em sua época de produção, e as impressões de leitura do texto literário compartilhada entre os pares na sala de aula são bons exemplos das veredas que o texto literário pode engendrar para além da periodização literária, infelizmente, tão ainda abordada nas aulas de Literatura como norte para o trabalho com o texto literário. Logo, cabe ao professor usar essa múltipla possibilidade de discussões para instigar os alunos



a associarem o conteúdo de sala de aula com a vida para além dos muros da escola, garantindo, dessa maneira, que a literatura seja, de fato, partícipe do seu cotidiano, da sua formação leitora.

Vale ressaltar que é uma tarefa difícil acompanhar os avanços tecnológicos; pelo fato de que, diversas vezes, os aparelhos eletrônicos parecem mais atrapalhar do que auxiliar o processo de ensino-aprendizagem; em sala de aula, é muito comum o professor precisar pedir que os estudantes guardem seus telefones na mochila, uma vez que estão utilizando o aparelho para outros fins, como: jogar, conversar e acompanhar os assuntos da internet. Contudo, pensar maneiras de usá-los para, por exemplo, trocar experiências entre instituições, estimular os alunos a relacionarem o estudo da sala de aula a debates do ambiente virtual e, também, latentes na vida cotidiana são formas de construir pontes para uma educação transformadora e com propósitos para a vida. Assim, tais práticas estarão de acordo com o que descreve a BNCC, que propõe que as atividades sejam socioculturais, combatam preconceitos e assegurem a diversidade, a pluralidade e a democracia, ou seja, elas devem não só cumprir o currículo proposto à determinada etapa escolar, mas, em especial, auxiliar na formação da cidadania de cada estudante.

Ademais, sabe-se que a sala de aula está se modificando e que os espaços ocupados por professores e por alunos também estão. Esta proposta de prática propõe, pois, unir os debates em destaque na vida dos alunos com as obras literárias solicitadas pela escola, as quais, infelizmente, muitas vezes, não são estudadas criticamente, e sim servem para outras práticas, como as gramaticais e as textuais, ou ainda para o trabalho protocolar envolvendo o texto literário: a famigerada e rasa ficha de leitura.

Buscar construir conhecimento terá mais chances de fazer sentido se isso for de forma coletiva, compartilhada, com foco no que atinge os estudantes para que, a partir disso, eles possam relacionar o que leram nos livros literários com os conteúdos necessários à própria

formação escolar e, assim, serem instigados ao protagonismo real (e não meramente ilustrativo) desse processo.

## CRONOGRAMA

Essa prática foi desenvolvida para uma turma de, mais ou menos, 32 alunos, dividida em 2 meses, com 1 encontro semanal de 2 períodos, cada um com 45 minutos.

**Aula 1:** contextualizar o assunto proposto; procurar relacionar a temática ao cotidiano dos estudantes (estimular a conversa com perguntas sobre como as personagens femininas são descritas nos livros que cada um costuma ler); dividir as obras por aluno e iniciar a leitura individual.

**Aula 2:** organizar a aula em dois momentos: primeiro, fazer uma breve exposição do período literário de cada obra para que os alunos tenham embasamento e já possam buscar características nas páginas que já foram lidas; após isso, estimular uma reflexão sobre as épocas anteriores e a atual (questionar quais semelhanças e diferenças são identificadas).

**Aula 3:** promover a leitura em voz alta e o debate sobre o texto literário; a ideia é que a literatura possa ser uma experiência individual e coletiva, pois, ao escolher determinada entonação, ao observar a pontuação de uma fala, por exemplo, criam-se situações em que os estudantes podem compartilhar as próprias descobertas com a turma.

**Aula 4:** instigar a discussão sobre a representação da mulher em cada obra a partir de algumas perguntas iniciais (o que cada aluno percebe que se mantém em todas as obras; o que é diferente entre obras do mesmo período; como uma mulher descreve uma personagem mulher e como um homem descreve uma personagem feminina).



**Aula 5:** iniciar a atividade avaliativa; propor a divisão em grupos de 4 alunos (8 no total); organizar os estudantes para que pesquisem e analisem sobre a situação atual em relação à figura da mulher – como as reportagens atuais ilustram o “lugar” da mulher? Estimular a pesquisa por meio de notícias, por exemplo, sobre a escritora Carolina Maria de Jesus compor o cânone e como isso gerou debates; sobre a figura da presidente Dilma (como ela era retratada na mídia enquanto governava); sobre as profissões fetichizadas – como é uma pesquisa no *Google* com a palavra “bombeiro” e com a palavra “bombeira”; sobre quais mulheres na Ciência que cada aluno conhece e se há o devido reconhecimento nessa área e se esse reconhecimento atribuído às cientistas é o mesmo que aos cientistas.

**Aula 6:** produzir o trabalho, que serão os vídeos de até 1min-30seg com a reflexão de cada grupo; neste momento, além de fornecer tempo em sala de aula para os estudantes se organizarem, o professor pode auxiliá-los nas gravações e, até mesmo, instigar que outros grupos se ajudem, uma vez que a construção do saber é coletiva e foi construída, ao longo de todo o projeto, por meio de diálogos com toda a turma.

**Aula 7:** organizar os grupos para a apresentação para a turma; além disso, discutir com o grande grupo sobre cada trabalho, quais as reflexões geradas em cada um, se elas são ou não compartilhadas; se os alunos conseguiram associar o trabalho com os textos literários à própria vida.

**Aula 8:** organizar um espaço no colégio para a divulgação do trabalho para a comunidade escolar, com possibilidade de projeção dos vídeos no intervalo das aulas, bem como com a participação, intercalada, dos alunos de cada grupo explicando sobre o trabalho final e compartilhando suas descobertas.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Gabriela, cravo e canela**. 51<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record; São Paulo: Martins, 1975.

AZEVEDO, A. **O cortiço**. 30. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: **Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

COSSON, R. A avaliação. In.: **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

CRUZ, E. A. **Água de barreira**. Brasília; Distrito Federal: Fundação Cultura Palmares, 2016.

DALCASTAGNÈ, R. Imagens da mulher na narrativa brasileira. O eixo e a roda – **Revista de Literatura Brasileira**, [S. l.], v. 15, p. 127-135, dez. 2007. Disponível em: [http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o\\_eixo\\_ea\\_roda/article/view/3267](http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/3267). Acesso em: 02 out. 2021.

DIAS, A. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). In.: Dossiê Ensino de literatura: tensões, polêmicas e processos – **Revista Cerrados** – Revista de Pós-Graduação em Literatura - v. 25 - n. 42. Universidade de Brasília, Brasília/DF. 2016, p. 210-228. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/view/210-228/15647>. Acesso em: 18 set. 2021.

REIS, M. **Úrsula**. 6<sup>a</sup> ed.: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2017.



# 12

Evania Soares Alexandria

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

## A educação de jovens e adultos e o ENCCEJA:

marco histórico no Brasil  
e documentos legais

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.12

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar os principais processos históricos da educação do nosso país, de modo especial, a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para isso, adotamos uma metodologia de cunho bibliográfica e documental, a qual lida com dados qualitativos, tendo em vista que pretendemos obter dados através de leituras realizadas em pesquisas feitas por outros estudiosos que abordam esse tema, como também em documentos oficiais que regulamentam essa modalidade de ensino.

Sendo assim, justificamos a importância desta pesquisa, compreendendo que, por meio de levantamentos e estudos feitos sobre o tema abordado, estaremos mostrando, com o passar das décadas, se houve evolução nessa história, contribuindo com outros estudantes, professores e interessados pelo assunto. Para este estudo, tomamos como embasamento teórico autores como Moura (2003), Haddad e Di Pierro (2000), Gaddoti e Romão (2005), Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), dentre outros.

Ressaltamos ainda, de forma breve, sobre a importância desse tipo de pesquisa para o ensino de Língua Portuguesa, pois a partir dessas constatações, somos levados a refletir e a perceber que, para que tenhamos nossos direitos respaldados em lei, faz-se necessário que estejamos cada vez mais vigilantes e comprometidos enquanto cidadãos a buscar nossas conquistas através das lutas, como também enquanto educadores a necessidade de compreender nossos alunos.

## HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

Neste tópico, faremos uma retrospectiva sobre a história da educação do nosso país para compreendermos melhor sobre a história da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A história da EJA



no Brasil não é recente e, apesar disso, sua trajetória ainda é pouco conhecida, pois, ao fazermos esse resgate, percebemos que no período colonial ela já existia e era comandada pela Igreja. A EJA, com o decorrer do tempo, tem passado por muitos processos de transformação. A respeito do seu início no Brasil, Moura (2003) nos mostra que essa educação voltada para adultos se iniciou em 1549, com a chegada dos jesuítas, os mesmos dominaram por séculos a educação de adultos e ainda construíram colégios que tinham como objetivo organizar uma alta sociedade religiosa.

Nessa perspectiva, a trajetória da EJA é marcada por uma relação de domínio por parte da elite sobre as classes menos favorecidas. Podemos perceber que a EJA é tida como um favor oferecido a esses cidadãos quando na verdade essa oferta não passa de uma dívida social, ela é também um direito adquirido por meio de muitas lutas.

Em se tratando dos direitos legalizados, a Constituição de 1824 regulou sob influência europeia um ensino primário e gratuito, inclusive para os adultos, embora não tenha sido feito quase nenhuma ação nesse período, essa iniciativa serviu de manifestação nas Constituições posteriores. Diante do elencado, observamos que, mesmo com esses novos direitos garantidos na Constituição de 1824, tudo não passou de uma intenção legal.

De modo que a educação básica para adultos só começou a ganhar seu espaço na história da educação no Brasil na década de 1930. Nesse sentido, Gadotti e Romão (2005) enfatizam que a Educação de Jovens e Adultos vivenciou um processo de amadurecimento, o qual ajudou essa modalidade a ser compreendida de forma mais satisfatória do que antes, chegando-se à conclusão que essa educação seria melhor situada como Educação Popular.

Embora essa modalidade de ensino tenha passado por esse processo de amadurecimento, mesmo na década de 1930, o interesse em





Em seguida, no ano de 1947, foi criado o SEA (Serviço de Educação e Adultos), que buscava orientar e organizar os trabalhos de planos anuais destinados ao ensino supletivo desses sujeitos analfabetos. Logo após, acontece a Campanha de Adolescentes e Adultos – CEAA, que segundo Haddad e Di Pierro (2000), a mesma influenciou de forma significativa pelo fato da criação de uma infra-estrutura nos estados e municípios e com isso acolher a educação de jovens e adultos.

No período de 1950, foi realizada a CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a qual gerou uma nova etapa no que se tratava da educação de adultos. Os esforços realizados nas décadas de 1940 e 1950 conseguiram diminuir os índices de analfabetismo dos indivíduos com idade superior a cinco anos. No entanto, algumas críticas foram feitas a essas campanhas realizadas. Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) destacam que as diversas críticas direcionadas a essas campanhas aconteceram pela índole vaga do aprendizado, além dos programas inadequados e dos materiais para se trabalhar que não se adequavam à realidade desse ensino.

Ainda dentro desse contexto, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) ressaltam que a Campanha de 1947 permitiu criar no Brasil um campo de reflexão pedagógica acerca do analfabetismo e suas consequências psicossociais. Essa Campanha não produziu uma proposta metodológica voltada para a alfabetização de adultos, muito menos um modelo pedagógico destinado unicamente para esse ensino de adultos. Essa proposta só foi vista no início dos anos de 1960 com o trabalho de Paulo Freire.

Silva (2017) esclarece que, com o final da ditadura militar, o Brasil vive um processo de redemocratização, havendo uma necessidade de instruir a população para educação política através do voto. Essa mesma autora segue ressaltando que “Nos anos de 1950, o país apresentava um desenvolvimento econômico e, o adulto analfabeto não tinha direito



ao voto, porém a alfabetização de adultos também teve como objetivo de transformar o analfabeto em um eleitor ativo” (SILVA, 2017, p. 27).

Já em 1960, o educador Paulo Freire percebeu uma brecha para ampliar formas que possibilitassem aumentar a alfabetização das classes subalternas, pois nesse período o analfabetismo era uma das principais causas da miséria e da desigualdade social.

Paulo Freire foi o responsável pela proposta de uma educação crítica e libertadora, pois ele defendia que o sujeito tinha que ser formado para ter uma compreensão da palavra de forma significativa, na visão desse educador essa alfabetização só faz sentido se levar o sujeito a refletir e a enxergar a força de transformação que o mesmo possui e que essa força o torna capaz de dominar o mundo (FREIRE, 1967).

Muitos outros programas destinados a essa modalidade de ensino foram criados, mas para os governantes da época só interessava a qualificação para o trabalho, sem nenhum tipo de conhecimento. De modo que as diretrizes em andamento para um Plano Nacional de Alfabetização foram interrompidas com o golpe militar ocorrido em 1964.

Nesse período, a repressão se voltou contra os movimentos populares, entre eles o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, que foi encerrado nessa mesma época, pois esse programa estava sob as orientações freirianas que, devido a isso, passou a ser enxergado como uma ameaça. A esse respeito, Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que os encarregados desses movimentos da educação e cultura popular foram impedidos, ameaçados e suas ideologias condenadas.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), em 1967, por meio da Lei nº 5.379, é fundado o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, esse movimento teve sua expansão por todo o país na década de 70 e sua atuação diversificada, mas antes, em 1969 esse movimento se distanciou do que propôs no seu início, que era de atender



aqueles pertencentes às classes de menor prestígio, de modo que por meio do regime militar, esse movimento acaba sofrendo pressão e com isso sendo caracterizado como um programa que atendia a essas classes inferiores e ao regime militar. Ao ser extinto na década de 80, o MOBREAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR.

Entretanto, em 1990, a Fundação Educar também foi extinta no governo do então presidente Fernando Collor de Mello, no que se refere às questões relacionadas ao financiamento dos programas destinados a EJA, observamos que houve uma nova mudança, que, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), representou a transferência direta da responsabilidade pública dos programas de alfabetização de jovens e adultos e, assim, a União passou essa responsabilidade para os municípios.

No ano de 1971, é implantado o ensino supletivo, essas novas implantações se deram por meio da Lei Federal 5.692, que reorganizou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus. Esse ensino, segundo Haddad e Di Pierro (2000), visou constituir uma nova teoria de escola.

Esses mesmos autores ainda ressaltam que esse ensino também intencionava recuperar o atraso, transformar o momento atual, construindo uma mão de obra que colaborasse com dedicação para a evolução do país, por meio desse recente exemplo de escola.

No entanto, só com a Constituição de 1988 é que o Brasil passa a dar passos importantes, ficando respaldada através deste instrumento normativo não apenas a garantia dos direitos dos indivíduos, mas passando a educação também a ser contemplada de forma positiva, a mesma passa a ser conhecida como um direito coletivo, sendo esse, até o momento, considerado um dos grandes avanços em se comparando com os documentos anteriores.

Podemos observar esse respaldo no Art. 205, quando assegura que a educação é um direito de todos, dever dos poderes públicos e dever da família em proporcionar e cumprir a todos indivíduos do nosso país uma educação igualitária para que assim possam estar aptos para o trabalho (BRASIL, 1988).

Portanto, vale destacar que, embora os avanços alcançados até aqui, percebemos que essas políticas públicas voltadas para a educação só conseguem avançar mediante as cobranças feitas pela sociedade em geral, pois é preciso estar sempre atento, participando e fiscalizando as decisões tomadas nos âmbitos políticos. Somente através da nossa participação é que podemos interferir nas escolhas feitas pelos nossos representantes e, com isso, garantirmos um sistema educacional igualitário para todos, sem nenhum tipo de preconceito e muito menos sem excluir ninguém, de modo especial esses indivíduos que, por diversas questões, não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade adequada e por essa razão são mal vistos pela nossa sociedade.

### Atual cenário da Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil

Na década de 90, foram realizadas as conferências internacionais de educação, e com isso, o Brasil firmou compromisso, em 1990, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, acordada na Tailândia/Jomtien, que teve o intuito de diminuir as taxas de analfabetismo. Em 1997, aconteceu a V Conferência Internacional de Educação de Adultos em Hamburgo, que renovou a importância e a necessidade da educação de jovens e adultos para todos. Também ocorreu o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação, os quais defenderam a mesma ideia.



pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124).

Sendo assim, o PAS passa a correr o risco de ser mais um programa sem êxito. Dessa forma, Sampaio (2009) afirma que o governo investiu com verbas federais em campanhas que tiveram iniciativa de vários órgãos e com propostas pedagógicas diversificadas, mas muito pouco foi investido na preparação desses professores alfabetizadores de curto prazo.

Em 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva assumindo a Presidência da República, criou-se a expectativa de que a EJA ganharia a atenção necessária e passaria por mudanças, porém, pelo que percebemos, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, não houve muitas modificações na forma de enxergar essa modalidade. Mas não podemos negar que comparando com o governo de Fernando Henrique Cardoso, seu antecessor, teve alguns pequenos avanços.

Entre eles, o governo federal, a partir de 2004, passou a trabalhar com o Programa Brasil Alfabetizado, a finalidade do PBA é promover a alfabetização aos jovens acima de 15 anos que abandonaram os estudos antes de aprender a ler e a escrever, com isso, os municípios e as Organizações Não Governamentais contratam professores sem nenhum tipo de formação superior ou experiências na área da educação, os quais recebem uma capacitação rápida e já são direcionados a alfabetizar esses alunos. A esse respeito, Sampaio (2009) explana que essa visão de campanha acontece de forma oposta das resoluções e dos acordos assinados nos acontecimentos internacionais e do conceito de alfabetização adotado pela UNESCO.

Constatamos outros programas que intencionavam incluir esses jovens e adultos dentro da sala de aula, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação



Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ). Embora essas criações não tenham sido suficientes para diminuir a taxa de analfabetismo, por outro lado, abrem mais oportunidades para aqueles que não conseguiram frequentar a educação básica na idade certa.

Já no governo de Dilma Rousseff, no tocante à EJA, não houve nenhuma modificação significativa. Com relação às políticas públicas destinadas a essa educação, observamos apenas a criação do PRO-NATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) no início do seu governo, em 2011, o qual foi estabelecido pela Lei 12.513/2011 e visava aumentar a promessa de cursos de educação profissional e tecnológica destinados para estudantes do Ensino Médio, jovens e adultos que buscavam se aperfeiçoar e para pessoas em estado de vulnerabilidade social.

E, atualmente, no governo de Jair Bolsonaro, de acordo com a Revista Forum, de 29/12/2019, essa modalidade “foi deixada de lado”, ou seja, se tornou invisível e teve o menor investimento da última década. Sendo assim, é citado por Di Pierro, no site Carta Capital, que “Um dos poucos consensos sobre as responsabilidades sociais do Estado contemporâneo reside na garantia do direito à educação elementar dos cidadãos – independente de idade”. E mesmo em pleno século XXI, isso não vem acontecendo, logo no início do seu mandato, Bolsonaro extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável não apenas pela EJA, mas também por outras modalidades como afirma Sonia Couto nesse mesmo site, com isso, a continuidade da existência dessa modalidade passa a se tornar incerta.

Diante desse marco histórico, Chagas (2020) reforça que, mesmo a EJA tendo passado por todas essas modificações ao longo da sua história, continua sendo vista de forma preconceituosa e como



uma modalidade insignificante da educação. Isso fica demonstrado através das verbas orçamentárias destinadas para essa modalidade que não abarcam as suas necessidades, ou seja, muito pouco tem sido transferido pensando em beneficiar os alunos e em qualificar os educadores atuantes nesse ensino, em decorrência desse desinteresse pela EJA é que até hoje a mesma não conseguiu a proteção social que precisa para garantir que seus direitos sejam cumpridos de fato.

Desse modo, para que o professor, que tem o papel de educar esses sujeitos excluídos da nossa sociedade, possa se tornar um incentivador e um agente transformador, se faz necessário que haja investimento na sua formação e, pelo que observamos, isso ainda não ocorre de forma suficiente, pois os educadores que lecionam nessa modalidade de ensino, na maioria das vezes, se sentem desestimulados, por nem sempre estarem qualificados para enfrentarem as adversidades com as quais se deparam no dia a dia e muito menos compreendem o papel ocupado por eles dentro do espaço social. Assim, Freire (2011) defende que durante a formação dos professores o momento mais importante é o de levar esses educadores a refletirem de forma crítica sobre a prática e só assim poderão melhorar suas próximas experiências.

No entanto, essa formação não deve ser apenas voltada para os conteúdos que irão ministrar, mas principalmente os possibilitando pensar de forma crítica e assim sabendo como adequar cada assunto trabalhado, por isso, é preciso estar atento a escutar as dificuldades enfrentadas pelos educadores e, a partir dessa escuta, enxergar a relevância da reflexão. Dessa reflexão deve surgir a busca por soluções juntamente com as instituições que possam promover melhoria no ensino desses alunos para que assim a escola se torne um espaço agradável tanto para o educador como para o educando.

Contudo, não podemos permitir que esses avanços, em pleno século XXI retrocedam. Tendo concluído esse marco histórico sobre a EJA, no Brasil, passaremos a mostrar sobre o surgimento do exame que serve para certificar os jovens e adultos aprendizes dessa modalidade de ensino.

## ENCCEJA: surgimento, objetivo e entraves

Observamos que houve a criação de um novo projeto destinado para esse perfil de aluno, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, que foi criado em 2002, por meio da portaria nº 2.270 do Ministério da Educação, sendo apresentado como um instrumento de avaliação para aferimento de competências e habilidades de jovens e adultos nos níveis fundamental e médio. Esse exame é executado e administrado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Um dos motivos alegados pelo INEP para a criação desse exame também está relacionado com a tentativa de diminuição da venda de certificados do ensino supletivo. De acordo com o site do INEP, o ENCCEJA tem quatro aplicações com editais e cronogramas diferentes, entre eles: o Encceja Nacional, para residentes no Brasil; Encceja Nacional PPL, para residentes no Brasil privados de Liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas; Encceja Exterior, para brasileiros residentes no exterior; e o Encceja PPL, para residentes no exterior privados de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas. As aplicações realizadas fora do Brasil acontecem por meio da parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE).

Este exame é destinado a jovens e adultos que por diversos motivos não puderam concluir seus estudos na idade certa, podendo se inscrever nele alunos de no mínimo 15 anos para obter a certificação do ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Para se inscrever no exame basta acessar a página do INEP, a inscrição é realizada de forma gratuita.

Vale ressaltar que, conforme o site do INEP, são disponibilizados nesse mesmo site materiais didático pedagógicos elaborados, entre eles podemos mencionar o livro introdutório, documento que é embasado

na visão de que os aprendizes da EJA, apesar de não ter frequentado o ensino básico na idade apropriada, carregam consigo uma grande bagagem de conhecimentos de mundo, adquiridos ao longo da vida, pois nem sempre o aprendizado acontece de maneira formal.

Esse foi o argumento encontrado para se defender tal exame, ou seja, sendo uma possibilidade para que esses sujeitos possam, através dos conhecimentos e competências que já possuem, reconhecer e validar essas vivências extras nos cursos e exames desse ensino. Podemos verificar que além do livro introdutório, também são disponibilizados quatro volumes de orientação para professores e oito volumes para os estudantes, sendo quatro direcionados para o ensino fundamental e quatro para o médio.

Para o ensino fundamental, o mesmo é constituído pelas seguintes provas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; Matemática; História e Geografia e Ciências Naturais. Já para o ensino médio: Linguagem Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências Naturais e suas Tecnologias, as provas são compostas com 30 questões objetivas.

É importante destacar que, embora esse exame tenha sido criado com a finalidade de certificar esses cidadãos nos dois níveis: fundamental e médio, observamos que ele não conseguiu manter seu objetivo por muito tempo. De acordo com Aires (2019), inicialmente, só foi possível cumprir com sua finalidade de 2002 a 2009. Em 2009, foi determinado que a certificação do ensino médio ficaria sob a responsabilidade do Enem. Mas em 2017, segundo aponta Soares, Soares e Santos (2022), essa decisão foi mudada e essa tarefa novamente retornou para o ENCCEJA. Dessa forma, desde o início da sua criação, o mesmo tem passado por muitas contradições.

A respeito disso, Catelli Jr., Gisi e Serrão (2013) relatam que após a edição piloto realizada em 2002, o mesmo foi suspenso e ficou dois anos sem ser realizado no Brasil e, em 2004, esse exame foi realizado apenas no Japão. No período que compreende de 2002 a 2009, sua aplicação no exterior contou com a ajuda da Secretaria de Educação do Pará.

Em 2009, mesmo os participantes tendo realizado as inscrições, não foi aplicado. Já as provas de 2010 só vieram a acontecer no início de 2011. No ano de 2012, sua aplicação também não ocorreu. Devido à pandemia da Covid-19, em 2020 também foi suspenso, vindo a ser aplicado só no ano seguinte, e nesse ano corrente, no Brasil, foi realizado no dia 28 de agosto de 2022.

Como apontado por Rummert (2007), outro ponto observado nessa criação é que o ENCCEJA é, até o momento, o único exame de caráter certificador que certifica os indivíduos nos dois níveis, tanto no fundamental como no médio, sem exigir nenhum grau de escolaridade, bastando apenas estar dentro das faixas etárias estipuladas.

Devido a tantas suspensões desde sua implantação, o ENCCEJA foi realizado poucas vezes no Brasil, só nos anos de 2013, 2014, 2017, 2018, 2019 e 2020 (sendo a edição de 2020 aplicada em 2021). Talvez devido a tantos desencontros, esse tenha sido um dos motivos pelo qual encontramos apenas as provas das edições de 2008, 2017, 2018, 2019 e 2020, o que já consideramos um avanço. Esse é um dos pontos importantes nesse estudo, pois quando iniciamos a pesquisa sobre essa temática, ainda em 2019, na graduação, na época fizemos uma busca ativa em algumas plataformas de pesquisa de todas as edições até aquele momento e só encontramos as provas aplicadas no ano de 2017.



Desde sua implementação, em 2002, o ENCCEJA ocasionou muitos debates em vários setores sociais voltados para a EJA. Embora essa seja uma política bastante debatida, ainda é pouco estudada e pesquisada, percebemos nos últimos quatro anos houve novas pesquisas nesse tema, mas de forma muito pouco aprofundada. Diante das explanações, observamos algumas críticas que foram encontradas a esse exame, dentre as quais, Ventura e Oliveira (2020, p. 89), que ressaltam que “o Enceja é fruto dos interesses econômicos e políticos de setores organizados do alto empresariado brasileiro, e implementado por uma brecha legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Rummert (2007, p. 45), explanando a respeito do ENCCEJA, aponta que [...] “Sua finalidade é, assim, possibilitar a obtenção de certificados de conclusão de cursos e não propiciar as condições de acesso ao conhecimento”. Ainda nesse segmento, Gatto (2008, p. 20) enfatiza que “No dia 03 de maio de 2006, representantes estaduais de EJA participaram de uma audiência com o Ministro da Educação Fernando Haddad para discutir o tema” e nessa ocasião foi entregue uma carta manifestando a discordância da realização desse exame.

Dentro desse contexto, somos levados a refletir, pois esse exame acabou de completar 20 anos de sua existência e revelaram-se vários problemas, sendo marcado por inconstâncias e inconsistências, vimos também que o ENCCEJA, da mesma forma que a EJA, é uma política pública educacional e, mesmo assim, tem deixado muito a desejar, o mesmo não tem sido aceito pelos pesquisadores da EJA. Pelo que observamos, esse exame é mais uma política que também necessita passar por uma reforma, alguns estudiosos desejam até o seu fim, por entenderem que falta clareza de dados e informações sobre seu método avaliativo, tendo em vista ainda existir a dificuldade de encontrar materiais relacionados ao mesmo para estudos e ainda por esse exame representar uma ameaça para o segmento EJA.

## QUAIS OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EJA?

Neste tópico, passaremos a compreender quais são os principais documentos oficiais que regem essa modalidade do ensino básico e, por meio desta investigação, verificaremos se no decorrer da história houve, de fato, uma mudança, ou se as modificações ocorreram apenas nas leis que asseguram esse ensino.

Ao iniciarmos a busca nesses documentos legais, através do Portal da Câmara dos Deputados, verificamos que desde o decreto nº 7.031-A, de 06 de setembro de 1878, foram criados cursos noturnos para adultos nas escolas públicas, sendo destinados apenas para alunos do sexo masculino e do município da Côrte, dessa forma, o ensino noturno não é atual.

Nessa procura, observamos as principais leis que determinaram a educação de jovens e adultos até a Constituição Federal, as quais nos levam a refletir sobre como esse combate ao analfabetismo se conduziu nesses documentos. Demonstraremos esse cenário através do quadro a seguir:

**Quadro 1 – Dispositivos legais que regem a Educação de Jovens e Adultos**

LEI	DATA DA PUBLICAÇÃO	DETERMINAÇÃO
Lei nº 378	Concedida em 13 de janeiro de 1937	Estabeleceu uma nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.
Decreto nº 19.513	Outorgada em 25 de agosto de 1945	Disposições regulamentares a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário.
Lei Orgânica do Ensino Primário. Decreto 8.529/46	Publicada em 02 de janeiro de 1946	Art. 2º O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. Art. 3º O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos; o elementar e o complementar. Art. 4º O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo (BRASIL, 1946).

Decreto nº 51.470/62	de 22 de maio de 1962	EMENTA: Institui, no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e dá outras providências (BRASIL, 1962).
Decreto 53.465/64.	consentido em 21 de janeiro de 1964	Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Alfabetização, mediante o uso do Sistema Paulo Freire, através do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1964).
Lei 5.379/67	criada em 15 de dezembro de 1967	Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos.
Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN	constituída em 11 de agosto de 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
O Decreto 92.374 cria a Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR.	De 06 de fevereiro de 1986	Art. 1º. Fica aprovado o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, em anexo (BRASIL, 1986).

Fonte: autoria própria, 2022.

Todavia, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que se expandiu o direito de ensino a todos os sujeitos, ficando estabelecido ao estado a necessidade de aumentar as oportunidades educacionais para os sujeitos que não puderam concluir os estudos na idade adequada no ensino regular, conforme assegurado no artigo 208.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, art. 208, 1988).

Sendo assim, é papel dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) fazer cumprir o que está proposto na Constituição Federal de 1988. Podemos verificar também que esse artigo passou por alterações através da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

Após a Constituição Federal de 1988, ocorreram algumas políticas públicas direcionadas para a Educação de Jovens e Adultos, e em todas elas podemos constatar que a EJA continua sendo desprezada, isso também ocorre com o ENCCEJA, que se enquadra nesse panorama.

Entre essas políticas públicas nacionais, podemos destacar o Fórum de Educação de Jovens e Adultos, que teve início em 1996; a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB); Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), iniciado em 1999; Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Parecer CNE/CEB 11/2000, criada em 5 de julho de 2000; Lei nº 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), criado em 9 de janeiro com vigência de 2001/2010; Criação da Portaria 2.270/02 que institui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA em 14 de agosto de 2002; o Plano Decenal de Educação para todos, elaborado em 2003; Lei nº 10.880/04, estabelecida em 9 de junho de 2004; Decreto nº 5.840/06, criado em 24 de junho de 2005 e instaurado em 13 de julho de 2006; Decreto nº 6.093/07 de 24 de abril de 2007 que cria o Brasil Alfabetizado – PBA; Resolução nº 03 de 11 de março 2009; Lei nº 12.796/13 de 04 de abril de 2013; Lei nº 13.632/18 que foi instaurada em 6 de março de 2018.

O direito à educação para jovens e adultos foi reiterado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, ficando estabelecido que esse ensino passaria a ser uma modalidade da educação básica, adequada para cada realidade individualmente.

Uma das mudanças adotadas pela LDB foi diminuir a idade mínima para se obter certificação do ensino supletivo, que antes era

18 e 21 anos, com essas inovações, passou a ser exigido 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. No entanto, a LDB não foi clara, com isso o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou o tempo mínimo de duração e a idade estipulada de ingresso e ainda definiu Diretrizes Curriculares para essa modalidade de ensino (BRASÍLIA, 2008).

Desse modo, o direito a esses sujeitos está legalmente respaldado, prescrito e concretizado nesses instrumentos que regulamentam a educação, mas o cenário observado mostra que mesmo essa educação destinada para jovens e adultos tendo percorrido todos esses processos, ainda está muito distante de ser tratada de forma justa e igualitária.

Com o parecer CNE/CEB nº11/2000, que determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, foi intensificada a relevância de ser construído um modelo pedagógico exclusivo para essa modalidade de ensino e nas políticas que se referem a EJA isso se torna um avanço.

De acordo com Rummert e Ventura (2007), através do Decreto 2.208/97, a LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional reorientaram os destinos da política educacional, levando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a um regresso e dentro das políticas educacionais essa modalidade de ensino passa a ocupar o segundo lugar.

Portanto, vale enfatizar que todas essas conquistas legalmente adquiridas só serão cumpridas quando esse ensino deixar de ser enxergado como um problema educacional e se compreenda que o mesmo é consequência das desigualdades sociais do nosso país e a partir desse olhar criar programas voltados para os diferentes espaços em que se inserem esses sujeitos que buscam a EJA.

## A EJA aos olhos da BNCC

A partir de 2015 se deu início a uma das mais recentes discussões, na qual toda a sociedade foi convocada a debater e, por meio da escuta realizada nas assembleias ocorridas por todo o país, viu-se a possibilidade de construir a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Todavia, esse documento que deveria beneficiar todos os indivíduos de forma igualitária não incluiu a Educação de Jovens e Adultos - EJA, percebemos que tal documento atendeu mais aos interesses políticos e econômicos do que ao desenvolvimento da educação do nosso país.

Embora esse instrumento que unifica a educação básica tenha passado por consulta em algumas regiões do país e pelos conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE), houve muitas organizações que se manifestaram contra a construção dessa Base, podendo ser citado o ofício enviado à Presidente da Comissão Bicameral da Base Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) (CARVALHO; CARVALHO JR.; S; S, 2020).

Ainda de acordo com esses autores, apesar de todas as discussões e mesmo com as solicitações para que houvesse alterações, inclusão, revisão e exclusão com relação ao texto da BNCC, não adiantou nada, pois todas as versões que dizem respeito à Educação Básica foram aprovadas. Ao analisarmos a versão final deste documento, constatamos que realmente a EJA não foi contemplada, pois a forma que essa modalidade é citada não abrange as suas necessidades:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequadas a diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância) atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso).

Contudo, esse documento (BNCC) teve como intuito corrigir os problemas existentes na educação do nosso país, de modo especial, reorganizar as políticas públicas educacionais. Porém, percebemos que nele existe um vazio ao deixar de incluir a Educação de Jovens e Adultos. Ao nos depararmos com essa realidade, logo nos questionamos: como pode um documento que foi criado de forma democrática com a participação da sociedade em geral não ter especificado essa modalidade de forma adequada? Como ficará o currículo para esse ensino, já que a mesma acabou ficando de fora desse documento?

## PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA SE APLICAR EM TURMAS DE EJA

Inicialmente, ressaltamos a importância de o professor que leciona nessa modalidade de ensino mostrar como a história da EJA foi constituída no decorrer do tempo para seus discentes, pois levar esse conhecimento para esses alunos contribui para que os mesmos possam refletir nos mais diversos contextos, por exemplo, conhecer todos os processos pelo quais a EJA passou e passa na atualidade, permite o sujeito comparar o passado com o presente, como também, a partir das suas vivências e conhecimentos extra escolar, possibilita refletirem sobre sua própria realidade e, assim, motiva esse indivíduo a estudar com mais desejo, entre tantos outros aspectos. Nesse sentido, “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BRASIL, 2018, p. 397).

Dessa forma, sugerimos uma proposta sobre a própria história desse ensino direcionada para estudantes de várias faixas etárias e níveis pessoais de conhecimentos que frequentam turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da EJA, podendo ser adaptada por outros



professores para ser aplicada em outras turmas também, aproveitando desde as transformações políticas, ideológicas, sociais e econômicas, de modo associado com essas particularidades e experiências carregadas por cada sujeito, na qual ele possa se identificar nos mais diversos trechos.

**1º Momento:** A seleção de texto histórico.

Em primeiro lugar, o educador pode selecionar, como base diversos textos, recortes de artigos científicos, documentos oficiais, textos complementares pesquisados em sites, livros etc. Justificamos esse primeiro passo porque esse tipo de atividade trará uma gama de saberes que será de grande relevância, já que esse segmento é visto de forma preconceituosa, além disso, através desse tipo de aula será desmistificada essa ideia e dessa forma o tema será trabalhado de maneira crítica, levando o aluno a se sentir mais próximo da sua realidade.

**2º Momento:** Exposição das características do texto estudado.

O professor pode tornar esse momento atraente ao tentar levar esses aprendizes a identificarem essas características conforme a percepção própria deles, por exemplo, instigá-los a refletir sobre o que tem dificultado a sua aprendizagem e os motivos que os levaram a concluir seus estudos da educação básica nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, para que os alunos contemplem e compreendam bem o texto, é necessário mostrar suas características. Pois não basta apenas apresentar um texto sem que os alunos entendam sua função e tenham contato direto com o tipo de texto abordado.

**3º Momento:** Leitura e identificação dos principais processos que marcaram a trajetória da EJA.

O docente pode nortear seus discentes a realizarem uma leitura atenciosa, identificando as relações associadas entre o saber histórico e a identificação pessoal. Possibilitando, assim, aos mesmos,



perceberem o quanto suas vidas fazem parte de um modo geral dessa história e ainda proporcionando a esses alunos uma reflexão acerca desses acontecimentos.

**4º Momento:** Elaboração de um quadro com todos os pontos importantes narrados no texto.

O professor pode requisitar que os alunos elaborem um quadro citando todos os marcos relevantes destacados no texto, como questões relacionadas à política, ao contexto socioeconômico, culturais entre outros. O objetivo é contribuir, através do debate, com a indução do desenvolvimento da capacidade desses sujeitos de construir um pensamento crítico e reflexivo sobre cada processo de transformação pelo qual vem passando esse ensino em que os mesmos estão inseridos, principalmente como a política pública faz parte do nosso cotidiano, dessa forma o ajudará a compreender as diferentes políticas e a importância da nossa participação nelas.

**5º Momento:** Produção de vídeo ou texto.

Dentro desse contexto, o professor pode incentivar os alunos a gravarem um vídeo de curta duração ou elaborarem um pequeno texto a partir de algum trecho que eles possam ter se identificado ou relatar sua experiência com esse ensino. Essa é uma maneira de levá-los a enxergar que relatar acontecimentos é relembrar momentos marcantes da nossa história, de como cada processo tem seu valor no nosso crescimento e transformação. Também será interessante organizar juntamente com os alunos um pequeno roteiro tanto para a produção do vídeo como para os que optarem pela construção do texto e os mesmos possam ter uma dimensão do que irão construir.

**6º Momento:** Compartilhamento dos relatos e experiências dos alunos.



E, finalmente, em conjunto com os alunos, selecionar alguns vídeos ou textos para serem compartilhados na sala, se possível, escolher todos para que se sintam cada vez mais estimulados. Esse tipo de atividade, além de ser uma dinâmica, se torna ao mesmo tempo motivacional, pois ela não tem apenas a finalidade de desenvolver o senso crítico, nem muito menos proporcionar ser trabalhado só a expressão e a comunicação e nem objetiva só partilhar as vivências desses alunos, vai muito além, leva o aluno a se sentir desafiado de certa forma a relatar, de maneira inovadora, o conteúdo estudado para seus colegas e, nesse contexto, o próprio aluno como peça dessa história.

É importante ressaltar que essa atividade também é um desafio para o professor, porque os alunos inseridos nesse espaço, como mencionado, são diversificados, alguns não sabem manusear as tecnologias, outros não possuem aparelhos de celular com ferramentas mais avançadas, enfim, cada um tem suas particularidades e nem sempre pode sair como planejado, mas o professor pode sugerir que os que tiverem algum tipo de dificuldade possam pedir auxílio a alguém do seu convívio. Outro ponto positivo é que através dessa troca de experiência o professor passa a conhecer os diversos perfis que frequentam sua sala de aula e, com isso, pode planejar suas aulas adequando-as a cada realidade.

Os eixos e temas expostos no Caderno de Orientações Didáticas para a EJA História elucidam que “o ensino de história pressupõe que o professor aproveite essas características dos alunos para definir e aprofundar os temas da disciplina, refletindo sobre a pluralidade de contextos sociais através de várias temporalidades e espaços” (SÃO PAULO, 2010, p. 31).

Portanto, essa sugestão de atividade é uma forma de fazer esses indivíduos enxergarem que muitas vezes é preciso ser ousado e enfrentar os desafios impostos na nossa jornada, sem contar ainda

que é uma tentativa de incluir esse aluno no mundo das tecnologias, além de tudo que já foi elencado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, observamos os principais processos históricos da educação do nosso país, de modo especial, a trajetória da EJA, procuramos analisar como essa modalidade de ensino se constituiu, considerando fatores políticos, econômicos, sociais e ideológicos e como se deu a travessia da EJA ao ENCCEJA bem como os documentos que dão respaldo a esse ensino da educação básica e, por fim, apresentamos uma proposta de intervenção para ser aplicada em turmas do 9º ano da EJA.

A partir das leituras realizadas, percebemos a importância de resgatar essa história e os respaldos que fundamentam essa educação e, com isso, contribuir historicamente na percepção da necessidade das lutas por igualdade de oportunidades, justiça social, inclusão, entre tantos outros direitos no mínimo básicos para uma existência digna. Pois essa educação não é apenas um direito escolar, mas também um direito humano, quando esse direito é negado ao indivíduo, todos os outros também o são, pois só é possível reivindicar nossos direitos através do conhecimento e da reflexão.

Por isso, faz-se necessário que essa modalidade de ensino deixe de ocupar o segundo plano no âmbito educacional, mas para que isso ocorra, é preciso pensar em políticas públicas eficientes direcionadas para a mesma, pois não podemos permitir que as conquistas alcançadas até aqui tenham um desfecho fracassado como tantas outras anteriores.



Diante do que foi observado, percebemos ainda que ser professor de educação de jovens e adultos é um grande desafio pelo fato de seu público ser composto por diversas realidades individuais, além de esse professor quase sempre não encontrar material específico para se trabalhar com esse público e não estar capacitado para enfrentar essa realidade. Esse educador precisa ser muito dinâmico ao montar estratégias e metodologias que se adequem a cada realidade existente dentro do seu espaço escolar. Embora as mudanças tenham sido vistas na legislação, não vimos esses direitos se tornarem garantidos na prática.

Contudo, ressaltamos a relevância desse tipo de pesquisa, porque através das trajetórias enfrentadas, elas nos permitem refletir, e a partir das nossas vivências, nos ajuda a enxergarmos que as dificuldades não devem servir de limites para alcançarmos aquilo que almejamos, por mais difícil que seja o trajeto, é possível mudar a rota da nossa história e nos tornarmos protagonistas dela por meio da educação, pois a educação é uma ferramenta essencial que viabiliza inúmeros outros benefícios na vida de cada sujeito. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

AIRES, Thaís da Silva. **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) no Brasil: a promoção da avaliação na perspectiva de mercado para jovens e adultos da classe trabalhadora**, 2019.

**Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: <http://www.ceeja.ufscar.br/alfabetizacao>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.



BRASIL. **Lei nº 378/37**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/l0378.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm). Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Lei 5.379/67**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/l5379.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm). Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Lei 5.692/1971**. Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/lei-5692-1971-diretrizes-e-bases-para-o-ensino-de-1o-e-2o-graus>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394/96**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 10.172/01**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei 10.880/04**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei 12.513/11**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm). Acesso em 29 set. 2022.

BRASIL. **Lei 12.796/13**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei 13.005/14**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 12 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em 29 set. 2022.

BRASIL. **Lei 13.632/18**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Legislação Informativa. **Decreto nº 7.031-A/78**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRASIL. Legislação Informativa. **Decreto nº 19.513/45**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Legislação Informativa. **Decreto nº 8.529/46**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Legislação Informativa. **Dados da Norma - Decreto nº 51.470/62.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51470-22-maio-1962-391117-norma-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Legislação Informativa. **Decreto nº 53.465/64.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Legislação Informativa. **Decreto nº 92.374/86.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-92374-6-fevereiro-1986-442863-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Encceja.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 11/2000.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 22 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1/2000.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas – PDE.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 07 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 44, de 10 de março de 2005.** Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado1874/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

CARVALHO, Kely Rejane Sousa dos Anjos de; CARVALHO JUNIOR, Ciro Ferreira de; SANTOS, Jocyleia Santana dos; SOUSA, Graciene Reis de. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, Marília, v. 21, n. 02, p. 51-64, 2020.

CATELLI JR, Roberto; GISI, Bruna; SERRÃO, Luiz Felipe Soares. Estudos RBEP, ENCCEJA: cenário de disputas na EJA. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** (online), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721, set./dez. 2013.

CHAGAS, Viviane Ramos da Silva. A EJA no Brasil: reflexões sobre seu histórico. **Conedu VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência:** mudanças, conscientização e conhecimentos. 15, 16 e 17 de outubro de 2020. Centro Cultural de Exposições Ruth Cardoso – Maceió – AL.



MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). **Livro Introdutório**: documento básico: Ensino Fundamental e Médio. MEC: INEP, 2002.

REVISTA Forum. **Governo Bolsonaro**: Educação de Jovens e Adultos tem menor investimento da década. 2019. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2019/12/29/governo-bolsonaro-educao-de-jovens-adultos-tem-menor-investimento-da-decada-66582.html>. Acesso em: 05 set. 2022.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 2, jan/abr 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade-considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar Curitiba**, Editora UFPR, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. Dossiê Temático. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27; jun/dez. 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de Orientações para EJA – História**: etapas complementar e final. São Paulo: SME / DOT, 2010.

SILVA, Anne Caroline da. **A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Ponta Grossa, 2017.

SOARES, Talita Emidio Andrade; SOARES, Denilson Junio Marques; SANTOS, Wagner dos. Geometria Plana em exames standardizados: uma análise do ENEM, ENCCEJA E ENADE. **Revemop**, Ouro Preto, Brasil, v. 4, e202203, p. 1-20, 2022.

SINTEF PB. “A EJA não tem lugar no MEC atualmente”, afirma Sonia Couto. **Boletins do SINTEFPB**. Disponível em: <https://www.sintefpb.org.br/artigos/a-eja-nao-tem-lugar-no-mec/>. Acesso em: 05 set. 2022.

**UNIDOS pelos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.unidospelosdireitoshumanos.org.br/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>. Acesso em: 21 set. 2022.



# 13

Marina de Oliveira Silva

Francyllayans Karla da Silva Fernandes

## A literatura surda e o letramento visual:

proposta metodológica  
para o ensino de português como L2

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.13

## INTRODUÇÃO

O campo dos estudos surdos tem ganhado pesquisas significativas, estas são voltadas principalmente para o âmbito escolar, a fim de conscientizar a sociedade de que se deve haver garantia efetiva do direito à aprendizagem aos alunos surdos. Neste sentido, surgiram novas propostas de ensino para a educação dos surdos, como é o caso do Letramento Visual.

Neste contexto, o Letramento Visual é uma teoria que surgiu para tornar a aprendizagem dos surdos mais eficaz, tendo em vista que prioriza a Língua de Sinais em todas as situações (ALBANO, 2009). Assim, a teoria supracitada defende a utilização dos métodos visuais para mediar às práticas de leitura e escrita do Ensino de Português como segunda língua (L2)<sup>32</sup> para os surdos.

No entanto, é sabido que antes de haver a preocupação com a educação e aprendizagem dos surdos, houve um longo tempo de marginalização vivenciada por estes, pois na Antiguidade se acreditava que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem, esta, por sua vez, não se desenvolvia sem a fala (STROBEL, 2009).

Algum tempo depois surgiram propostas que uniam o uso de sinais e a leitura labial, contudo, a visão clínica trouxe a ideia de que os surdos precisavam ser curados e o método de oralização foi ganhando cada vez mais espaço na educação dos surdos, como aconteceu no Congresso de Milão (Itália) em 1880, o qual foi marcado pela proibição dos sinais (CAVALCANTI, 2012).

Neste congresso os surdos ficaram proibidos de sinalizar por um período que durou cerca de um século e trouxe consequências

32 Segunda língua.



negativas para eles no que tange a sua educação, as quais veremos adiante (SOUZA, 2018). Posterior a isso, surge mais uma filosofia como proposta educacional para os surdos, a Comunicação Total, nesta filosofia qualquer meio era válido, inclusive o uso da Língua de Sinais, desde que combinado com o método oral. Esta filosofia abriu portas para um debate significativo em busca do reconhecimento da Língua de Sinais, então em 2002 é decretado no Brasil a Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação dos surdos brasileiros. Dessa forma, após mais de um século de proibição dos sinais, os surdos ganharam o direito de se comunicar através da sua língua natural (NANTES, 2010).

Nesta perspectiva, tal Lei também garante que a Libras seja disseminada e esteja presente em ambientes públicos para atendimento ao surdo, em ambientes educacionais e em cursos de formação. Esta conquista é bastante importante para a comunidade surda, pois a educação é primordial e direito de todos (BRASIL, 2021).

Dessa forma, pôde-se pensar em uma educação para os surdos numa perspectiva bilíngue, isto é, que consiste na aquisição de duas línguas, Libras como sendo a L1<sup>33</sup> e o Português escrito como L2, tendo em vista que a Libras é a língua natural do surdo e a Língua Portuguesa se configura como a segunda língua destes (NANTES, 2010).

Para tanto, podemos refletir sobre métodos possíveis de serem utilizados para que o ensino dessas línguas possa chegar até o surdo. Assim, devemos refletir, principalmente, a respeito da escolha dos métodos a serem utilizados nas práticas de leitura e escrita do ensino de Português (L2), de modo a contemplar a diferença linguística dos alunos surdos.



Apresentamos no presente estudo uma proposta metodológica baseada no Letramento Visual. De acordo com a teoria citada, recursos visuais como a imagem, inseridos nas práticas de Letramento dos alunos surdos, apresentam contribuições significativas para a aprendizagem destes discentes, uma vez que é por meio do visual que o surdo consegue realizar suas leituras e interpretações de mundo (ALBANO, 2009).

Nesta direção, essa pesquisa foi motivada pela seguinte problemática: como viabilizar meios que contemplem a diferença linguística dos discentes surdos no Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua? Portanto, para atender a essa questão elencamos como objetivo geral: analisar, a partir da fortuna crítica existente sobre a temática, como tem sido realizado o Ensino do Português (L2) para os surdos.

Para atingir os objetivos pré-estabelecidos, tomamos como metodologia de cunho qualitativo, de natureza bibliográfica que implica na compreensão e explicação de fenômenos sociais, buscando possíveis soluções para a problemática apresentada. A partir da revisão de literatura, apresentamos uma proposta de sequência didática envolvendo o conto *Cinderela em Libras* (2016), tomando como base a perspectiva do Letramento Visual.

Mediante a esses objetivos, justificamos a pesquisa por ter como diferencial a união da Literatura Surda na prática docente com a utilização de estratégias metodológicas a partir do Letramento Visual, uma vez que ainda há poucos debates e pesquisas referente a isso.

Dessa forma, é relevante refletir acerca da importância da adaptação do ensino de L2 no que concerne às práticas de leitura e escrita, tendo em vista que elas atingem diretamente os surdos, refletindo em vários âmbitos de sua vida.

## BREVE TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DO POVO SURDO

O processo educativo dos surdos inicia-se na Idade Média quando os religiosos passam a vê-los, até então, ainda tinham os surdos como seres não pensantes, indignos de receber a comunhão (por não conseguirem se confessar), herdar heranças, se casarem, dentre outros direitos de cidadãos (STROBEL, 2009).

Somente no século XVI dá-se início a tentativa de educar surdos. Os pioneiros nessa iniciativa foram nomes como Pedro Ponce de León, John Bulwer e Juan Pablo Bonet. Mas apenas após mais dois séculos, que um religioso francês, Michel de L'Épé, cria um método de ensino as pessoas surdas de Paris, dando início a prática do gestualismo (SOUZA, 2018, p. 2).

Padres, monges e frades exerceram a função de educar os surdos, pois praticavam rigorosos votos de silêncio e se comunicavam por gestos rudimentares, dessa forma utilizavam os mesmos gestos como método para o ensino-aprendizagem dos surdos dessa época (STROBEL, 2009).

Nesta direção, depois Juan Pablo Bonet criou o alfabeto manual, muito imprescindível para auxiliar no ensino-aprendizagem da pessoa surda. Em 1878, ocorreu o 1º Congresso Internacional Surdo-Mudo em Paris (França) em que ficou decidido a comunicação oral e gestual, dois anos após (1880), ocorre o 2º Congresso Mundial de Professores de Surdos em Milão (Itália), no que ocasionou na proibição dos surdos sinalizarem.

O Congresso de Milão realizado em 1880 declarou a superioridade do método oral puro sobre o uso de sinais o que provocou uma grande polêmica entre professores ouvintes e surdos (a estes não foi permitido votar), em defesa do oralismo e da língua de sinais, tendo esta última sido batida na preferência da grande maioria de professores ouvintes (CAVALCANTI, 2012, p. 89).



Isso ocorreu devido ao Oralismo (filosofia que consiste apenas no método oral), ter ganhado mais força que a utilização dos sinais. O que durou um século e marcou de forma negativa a educação dos surdos, eles tinham suas mãos amarradas e eram obrigados a sentarem em cima para não poderem sinalizar, isso porque o sinal era visto como atraso no desenvolvimento psicológico das pessoas surdas.

Neste sentido, houve uma grande evasão deles nas escolas, pois estavam muito insatisfeitos com o Oralismo. Com isso surge a Comunicação Total, nessa filosofia qualquer tipo de comunicação, utilizando sinais ou a língua oral era aceita, objetivando o êxito na utilização dessas duas modalidades ao mesmo tempo, desde que os sinais fossem utilizados concomitantemente com o método oral, pois essa era a língua de poder.

Após isso, mais uma filosofia surge, o Bilinguismo, que consiste na aquisição de duas línguas: a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita. “Portanto, em documentos legais impõe-se ao surdo a condição bilíngue, assim, o surdo é um sujeito bicultural e bilíngue” (ALVES, 2020, p. 28).

Depois de muitas reviravoltas, por fim, a Libras é reconhecida oficialmente no Brasil como meio de expressão e comunicação da comunidade surda. Esta conquista só foi possível graças à promulgação da Lei nº 10.436/2002.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

A mesma Lei, em seu art. 4º, prevê que todos os sistemas educacionais garantam a inclusão do Ensino de Libras (nos parâmetros curriculares nacionais-PCNs) em cursos de Magistério (nos níveis

médio e superior), bem como cursos de formação de Educação Especial e de Fonoaudiologia (BRASIL, 2002, p. 1).

Em 2005 é sancionado o Decreto 5.626/2005 (regulamenta a Lei 10.436/2002) que, primeiramente, “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais-Libras” (BRASIL, 2005, p. 1).

Todavia, a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do Português. Sendo assim, a Libras poderá substituir a modalidade oral (beneficiando a diferença linguística dos surdos), mas se tratando da modalidade escrita o surdo precisará ainda da aquisição da Língua Portuguesa, como trata a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). Nesta direção, destacamos a fala de Alves (2020, p. 24):

Os autores relatam também que essa ideologia monolíngue põe a língua portuguesa como majoritária. Como consequência, há uma sobreposição do valor dessa língua sobre as outras, no entanto, no caso do surdo é impossível que a língua portuguesa seja colocada nesse lugar, portanto, propomos tratá-la como segunda língua cuja posição faz discutir valores diferentes sobre essa língua.

É importante que se pense em possibilidades de ensino do Português como sendo sua segunda língua, pensando em propostas que utilizem métodos visuais e assim garanta a aprendizagem dos discentes surdos, além de as aulas serem mediadas pela Libras. Para isso, é importante entendermos como se dão os processos de aquisição de línguas pelo sujeito surdo, assim, trataremos disso na próxima seção do presente estudo.

## Processos de aquisição de L1 e L2

Nesta seção, ancorados nos pensamentos de alguns autores, conheceremos mais a respeito dos processos de aquisição de Libras (primeira língua) e de Português (segunda língua) vivenciados pelas pessoas surdas, para que assim compreendamos as causas de algumas das complexidades da Língua Portuguesa, uma vez que esta se configura como L2.

É válido ressaltar que para este trabalho tomamos como base a corrente de processo de aquisição defendida pelos sociointeracionistas, pelos processos de aquisição de L1 e L2 estarem “[...] diretamente relacionados com a abordagem linguística. [...] O ambiente e a interação social apresentam importância inquestionável para o desenvolvimento da *E-language*” (QUADROS, 2008, p. 69).

A esse respeito, Lorandi, Cruz e Scherer (2011) definem que assim como os bebês ouvintes, as pessoas surdas passam pelos mesmos estágios de aquisição. Até certo ponto, os bebês surdos balbuciam e depois aprendem a movimentar mãos e corpo para produzirem os sinais, é o chamado período Pré-linguístico em que todos nós passamos.

Além disso, o Estágio de um sinal se dá por volta dos doze meses até dois anos, após isso ocorrem as primeiras combinações. Ainda de acordo com Quadros (2008), as crianças surdas chegam ao estágio das múltiplas combinações por volta dos dois anos e meio, permanecendo até três anos de idade nessa fase da aquisição da linguagem. Logo, aos cinco anos, as crianças têm adquirido o domínio completo dos recursos morfológicos da língua, e até os seis anos conseguirão flexionar os verbos corretamente.

Desse modo, antes disso é bastante comum no processo de aquisição da língua de sinais, a criança surda cometer desvios da língua,



a exemplo de confundirem nomes e verbos, pois ainda não dominam a concordância verbal, por isso não usam corretamente associações entre local e referência. Outro desvio é não usar os indicadores de pronomes de acordo com a regra da língua, entre outros. Cujos desvios, por vezes, tornam-se análogos ao processo de aquisição de crianças ouvintes.

Para Cardoso (2020, p. 17), “quando a criança é exposta a sua L1, a aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural. Diferente disso, a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando metodologias de ensino [...]”. Quando se trata do surdo brasileiro, sua L1 é a Libras, logo sua L2 é a Língua Portuguesa, como já mencionado no presente estudo:

A LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural mediante contato com sinalizadores, sem ser ensinada [...] conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição dessa língua deve ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2, considerando a realidade do ensino formal. A necessidade formal do ensino da língua portuguesa evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda (QUADROS, 2008, p. 84).

Zerbato e Lacerda (2015, p. 428) afirmam que a interação entre filhos surdos e pais ouvintes é menor, e que as práticas que envolvem o Letramento, como leitura de revistas, gibis ou contar histórias e reescrita que poderiam contribuir para a aquisição e produção de sentido da leitura e da escrita são pouco utilizadas entre eles.

Quando o surdo não domina sua língua natural (Libras) conseqüentemente apresentará dificuldades ao adquirir a Língua Portuguesa escrita e sua aquisição será comprometida, uma vez que o Português é uma língua oral-auditiva e considerando que o sujeito surdo precisa de métodos visuais para seu desenvolvimento pleno, a aquisição da segunda língua deve ser mediada pela Libras, que é primordial para o seu processo de ensino-aprendizagem.





Nesta direção, podem surgir algumas indagações, a saber: o que é o Letramento Visual? Qual a finalidade deste? O que este pode contribuir para o aprendizado dos sujeitos surdos? E como promover propostas didáticas para as pessoas surdas de acordo com essa perspectiva?

Desse modo, “Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto [...]” (OLIVEIRA, 2006, apud LEBEDEFF, 2010, p. 179). Sendo assim, a área tem por base o visual, e a partir disso traz contribuições relevantes para a comunidade surda.

Para Albano (2009, np<sup>34</sup>), “o Letramento surgiu para tornar eficaz o aprendizado dos surdos, pois prioriza a LIBRAS em todas as situações, sendo o português escrito, ensinado como segunda língua”. Tendo em vista que é imprescindível que todo cidadão tenha acesso a língua oficial de seu país. Nesta perspectiva,

[...] No Brasil a língua portuguesa é a língua oficial utilizada pela sociedade, nesse sentido faz-se necessário que todos os indivíduos dessa sociedade tenham posse dela para inserirem-se como protagonistas em seus mais diversos campos e afazeres. Sendo isto um dos fatores necessários para o exercício da cidadania (CARDOSO, 2020, p. 10).

Alves (2020) observa que os ouvintes chegam à escola com um repertório básico, mesmo que faça parte da variante não padrão da Língua Portuguesa, e este repertório pode ser usado pelo professor para o ensino do vocabulário padrão da língua, logo, o mesmo não ocorre com o surdo, pois seu aprendizado, antes da escola, é fragmentado em comparação ao ouvinte.

Assim, devido a lhes serem apresentados apenas fragmentos da L2, nem todos os surdos a adquirem de forma efetiva, por isso é tão importante haver uma adaptação para o ensino de L2. A autora

34 Artigo não paginado, conferir em: <https://www.webartigos.com/artigos/letramento-para-surdos-um-novo-olhar-sobre-as-praticas-pedagogicas/20088/>



supracitada também alerta para a utilização de uma metodologia diferenciada (a qual será exposta no decorrer deste estudo) no que se refere à manifestação linguística da Língua de Sinais.

Para tanto, recursos visuais como a imagem e o desenho são fundamentais para constituir as práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para os discentes surdos, tendo em vista que esses artefatos devem contemplar a Libras e assim trará uma familiaridade com a língua natural do surdo, ao mesmo tempo amenizará a complexidade dessa segunda língua, logo na aquisição desta é importante considerar, conforme Gesueli e Moura (2006, p. 3):

[...] a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos. Já é tempo de educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos refletirem sobre o tema no que é referente à apropriação de conhecimento.

Nesta direção, pensando no ensino de uma segunda língua e nas práticas de leitura e escrita para os sujeitos surdos, estas devem ser adaptadas não só com desenhos e imagens, mas também com ilustrações ou até vídeos traduzidos em Libras para que o Letramento seja efetivado.

[...] Ao mesmo tempo, o desenho pode permitir que a língua se estruture, assim, fatos que a criança não saberia dizer por meio da palavra, ela poderia dizer desenhando, e isso ajuda a dizer, depois do desenho terminado que, dialeticamente, desenho e fala podem se inter-relacionar, ou seja, colaboram tanto para o desenvolvimento da fala como para o processo de significação (ZERBATO; LACERDA, 2015, p. 440).

Portanto, o uso da leitura visual vem se tornando cada vez mais importante para aprendizagem, uma vez que ao ler, as pessoas vão interpretando e buscando compreender o que estão lendo, essa prática leva ao desenvolvimento linguístico dos leitores e aprendizes, tais resultados não se diferem do processo de ensino-aprendizagem do educando surdo.

Conheceremos adiante o percurso metodológico que norteou o nosso estudo e que tem grande relevância, servindo assim de base para a realização da presente pesquisa.

## METODOLOGIA

Este estudo, ancorado nos conceitos de Gil (2002), acredita que a pesquisa é um procedimento que envolve o raciocínio sistemático com o intuito de alcançar respostas para as questões motivadoras do estudo, que estão relacionadas ao cotidiano escolar, como é o caso da escolha dos métodos para trabalhar o texto literário com surdos no Ensino de uma L2.

Nesta perspectiva, neste artigo científico buscamos apresentar através de uma investigação de cunho descritivo-interpretativo, uma proposta de sequência didática. Conforme Gil (2002, p. 42) “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”. Sendo assim, descrevemos métodos adequados para apresentar a literatura para o aluno surdo.

Para tanto, a natureza da abordagem é qualitativa, a qual “[...] acontece no mundo real com o propósito de compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix, apud PAIVA, 2019, p. 14). Neste contexto, compreendemos algumas implicações que ocorrem na aprendizagem de uma segunda língua por discentes surdos.

Os dados analisados foram coletados por meio de pesquisas bibliográficas, ou seja, a pesquisa não foi dada em um ambiente social específico e sim consistiu em uma revisão de literatura sobre o tema abordado, que nos permitiram analisar as práticas de leitura e escrita



do Português (L2) para os surdos e apresentar, à luz do Letramento Visual, meios adequados para este processo de aprendizagem.

Desse modo, pudemos identificar algumas das causas que tornam a aprendizagem do Português (L2) complexa e que os surdos ainda enfrentam dificuldades quanto a isso. No mais, sabendo da necessidade visual que os surdos apresentam, propomos para as suas práticas de leitura e escrita, a luz do Letramento Visual, uma proposta de sequência didática com métodos adequados, em que partimos de um conto clássico da literatura da Língua Portuguesa, sendo este adaptado para o povo surdo, a saber, *Cinderela em Libras* (2016).

Durante o procedimento de análise, realizamos a leitura da obra mencionada, que envolvia o estudo do gênero conto e dialogamos com a proposta da atual pesquisa. Nosso conjunto de dados está presente nos resultados e discussões, em que mostramos formas adequadas para trabalhar o texto literário com alunos surdos, e apresenta uma visão geral das práticas de leitura e escrita, tendo foco na utilização dos recursos adequados para o ensino destes discentes, como mostraremos a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No mundo contemporâneo, vem crescendo, aos poucos, pesquisas na área da surdez referentes ao âmbito escolar. Nesta investigação, propomos analisar, partindo de uma crítica existente, o ensino de Língua Portuguesa (LP) voltado para o aluno surdo no que concerne aos métodos utilizados no processo de ensino-aprendizagem de uma L2. Em seguida, apresentar uma proposta de sequência didática de acordo com o Letramento Visual em que tomamos como *corpus* a obra *Cinderela em Libras* (2016).

Dessa forma, defendemos que o ensino de Língua Portuguesa para surdos seja pautado no Letramento, que “é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita em contextos informais e para usos utilitários” (MARCUSCHI, 2001, p. 21, apud ALVES, 2020, p. 23).

Antes de tudo é preciso enfatizar a importância dos gêneros textuais nas práticas de leitura e escrita de discentes surdos, uma vez que vivenciamos em nosso cotidiano eventos de Letramento que decorrem dos gêneros textuais e assim também ocorrem com os surdos. Conforme Andrade e Madeiro (2016, p. 4):

No contexto da surdez, os gêneros textuais assumem grande importância, pois conhecendo e se apropriando da existência de diferentes contextos de produção, os aprendizes da escrita podem desempenhá-la de forma mais próxima do adequado para aquele determinado contexto.

Escolhemos o gênero textual conto, a escolha se deu pelo fato de os contos apresentarem uma linguagem clara e objetiva em que há heróis/heróínas que buscam uma realização pessoal, os textos aparentam ser mais curtos, além de haver também magia e encantamento, o que se torna bastante atrativo para os alunos, tendo em vista que propomos uma sequência didática a partir do conto *Cinderela em Libras* direcionada para alunos do 6º ano Ensino Fundamental II.

A narrativa referida tem como protagonista a personagem Cinderela, menina que tem seu pai viúvo, logo, preocupado com o futuro da filha decide se casar novamente. Sua nova esposa tinha duas filhas que demonstravam inveja pela beleza que Cinderela possuía. Com o passar do tempo a protagonista perde seu pai e sua madrasta mostra ser perversa, colocando-a para realizar todos os serviços domésticos e tratando-a com indiferença.



Desse modo, Cinderela obedecia a todas as ordens de sua madrasta e filhas invejosas, com isso limpava a casa todos os dias, dormia no porão, já estava cansada e com as roupas maltrapilhas.

Até que um dia as moças solteiras do reino receberam um convite do Rei as convidando para um baile em que o príncipe escolheria sua futura esposa, logo as irmãs malvadas ficam animadas para o baile, enquanto Cinderela entristeceu-se por saber que não haveria possibilidade de participar, pois não tinha sequer roupa adequada para este evento.

Nesta direção, chegou o grande dia e as irmãs seguiram para o baile com seus vestidos novos e bonitos e suas joias, em contrapartida, Cinderela entristecida se recolheu para dormir, quando o inesperado aconteceu: chegou uma fada madrinha que transformou seu vestido velho em um belo vestido bordado, a abóbora virou uma magnífica carruagem, já os três ratos se transformaram em dois cavalos e um cocheiro e Cinderela seguiu para o castelo, mas antes a fada avisou-lhe: volte antes da meia-noite, pois o encanto se desfará.

Cinderela estava belíssima e chegando ao baile logo foi percebida pelo príncipe que a convidou para dançar, causando inveja nas demais moças presentes. Dançaram juntos quase o baile todo, foi quando ela percebeu que já era meia-noite, saiu às pressas e deixou um dos sapatinhos de cristal para trás.

Ao encontrar o sapato deixado, o príncipe ordena que todas as moças do reino o provem, considerando que cujo pé de quem servisse o sapatinho se tornaria sua esposa. Assim foi feito, quando enfim Cinderela pôde provar o sapato, constatou-se que ela era quem o príncipe procurava. A bela jovem foi morar no castelo com o príncipe, onde casaram-se e foram felizes para sempre. Vejamos nas imagens:

Figuras 1 e 2 – Páginas 30 e 31 do *Conto Cinderela em Libras*

Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Diante disso, já podemos perceber que a autora traz várias ilustrações neste conto que contribuem para a leitura visual dos surdos. Além do texto escrito há também a representação da Língua de Sinais, sendo esse diálogo entre a Libras, a escrita e as ilustrações das cenas de suma importância para as práticas de leitura e escrita destes alunos.

Notamos que é evidente a carga de imagens que ilustram os acontecimentos da história e que são de fácil leitura visual. Assim, em suas leituras, o surdo pode ler o texto escrito e associar com as imagens, percebendo as expressões dos personagens, as cores, dentre outros detalhes que podem ser observados.

Neste sentido, percebemos no conto a presença da rivalidade entre irmãos, assunto que merece destaque na família e na escola e pode ser trabalhado como um tema transversal, principalmente em turmas como a do 6º ano do Ensino Fundamental II (público alvo escolhido para a proposta de sequência didática), em virtude de que ainda são pequenos e estão em transição da fase da infância para a pré-adolescência.



Observamos que é evidente a necessidade de abordar este assunto, com isso, propomos uma sequência didática envolvendo a temática (rivalidade entre irmãos) contendo métodos adequados para nosso público-alvo: discentes surdos.

Utilizamos o modelo de Sequência Didática (SD) desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) que afirmam que “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Como já mencionado, usamos a obra *Cinderela em Libras* (2016) que é catalogada no gênero conto.

Para tanto, vale ressaltar que tal sequência é adaptada com recursos visuais para atender as especificidades dos educandos pertencentes ao povo surdo, uma vez que a Língua Portuguesa (LP) é sua segunda língua e traz certa dificuldade em relação à sua aprendizagem. Sendo assim, é importante discutir estratégias que viabilizem meios para sanar estas implicações.

Levando em consideração a discussão apresentada acima, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a estratégias visuais de leitura e compreensão do mundo. Essas estratégias teriam como ponto de partida a área de estudo denominada de Letramento Visual (LEBEDEFF, 2010, p. 178).

Desse modo, enunciou que a área pode trazer grandes contribuições no que diz respeito às estratégias para trabalhar com alunos surdos, tendo em vista que “a vivência da maioria dos surdos e seu modo de constituir-se como sujeito é permeada pela percepção visual” (ALVES, 2020, p. 19).

Nesse contexto, há uma necessidade de promover eventos de Letramento que proporcionem ao surdo compreender a sua vivência. Logo, a imagem é fundamental nesse processo. Assim, compreendemos que as práticas de leitura e escrita devem envolver também momentos relacionados à cultura e às práticas sociais voltadas a todos

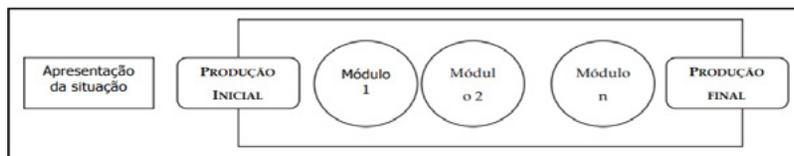
os alunos e não se apliquem apenas a conteúdos escolares. Conforme é elucidado no excerto abaixo:

[...] Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias (OLIVEIRA, 2006, apud LEBEDEFF, 2010, p. 179).

Nesta direção, diante da discussão anterior, apresentaremos a seguir a sequência didática (SD) de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), sendo esta, adaptada para a realidade dos discentes surdos. É importante lembrar que a sequência não foi aplicada em sala de aula, apenas devolvida para este estudo. No entanto, é uma proposta que pode vir a ser utilizada futuramente por professores atuantes nesse público.

No modelo de sequência desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os autores propõem uma apresentação da situação, seguida de uma produção inicial, após estas etapas vêm os módulos que segundo os autores podem ser quantos o professor considerar necessário para sua realidade e, por fim, vem a produção final. Para tanto, se ilustra, a seguir:

Figura 3 – Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Nesse sentido, analisando o que se propõe no modelo de SD, a etapa inicial condiz com o momento de apresentar o que será trabalhado, isto é, nossa proposta e os objetivos que queremos alcançar



com tal tarefa, assim, se tratando dos surdos, essas apresentações devem estar apoiadas em ferramentas visuais. Feito isto, vem o momento de os alunos produzirem algo a respeito do que está sendo abordado. Nas palavras dos estudiosos esta etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades.

Em seguida vêm os módulos, em que os professores devem trabalhar com seus alunos atividades variadas e com mais aprofundamento na interpretação e compreensão do gênero escolhido, seja oral ou escrito, os estudantes desenvolverão habilidades de leitura e escrita nestes módulos, logo o docente os conduzirão em todas as etapas, dará orientação e auxílio necessário.

[...] Os módulos, constituídos por várias atividades ou exercícios, dão-lhe os instrumentos necessários para este domínio, pois os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da produção final, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a seqüência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Nesta perspectiva, o primeiro momento da aula proposta é apresentar a imagem da capa da obra para os surdos terem as primeiras impressões sobre ela, em seguida farão uma leitura visual, descrevendo, através dos sinais, o que/quem estão identificando, os movimentos que fazem, se as expressões são confortantes e demonstram felicidade ou aparentam ser de dor e quais cores veem e o que sentem.

A esse respeito, Lebedeff (2010, p. 193) define que “[...] a leitura de imagens e as estratégias visuais de leitura e interpretação de textos devem ser incentivadas nas escolas e utilizadas não apenas como ferramentas de apoio e, sim, devem ocupar espaço central na organização do ensino [...]”. Vale ressaltar que a Língua de Sinais deve estar presente neste e em outros contextos.



Desse modo, ainda nesta parte da apresentação da situação, será explicado aos alunos que a partir de então será trabalhado com esta obra, faremos a leitura aos poucos, e seguidamente se fará a interpretação e ao final se realizará uma produção final que consistirá numa vídeo-resenha sobre este livro, sucedida de outras atividades.

Percebamos que para toda a sequência deve haver o enfoque na Libras e na leitura visual, isto porque “o surdo desde o nascimento acessa o mundo por meio dos seus sentidos, com exceção da audição, para significar o mundo. Dentre os sentidos, a visão é o sentido que mais influencia seu desenvolvimento [...]” (ALVES, 2020, p. 19).

Os teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem que neste processo de desenvolvimento sejam realizadas algumas pequenas atividades que os ajudarão na compreensão do texto e nas produções, inicial e final, então ainda nesta etapa que envolve apresentar a situação deixaremos os alunos cientes disso.

#### *Primeiro momento:*

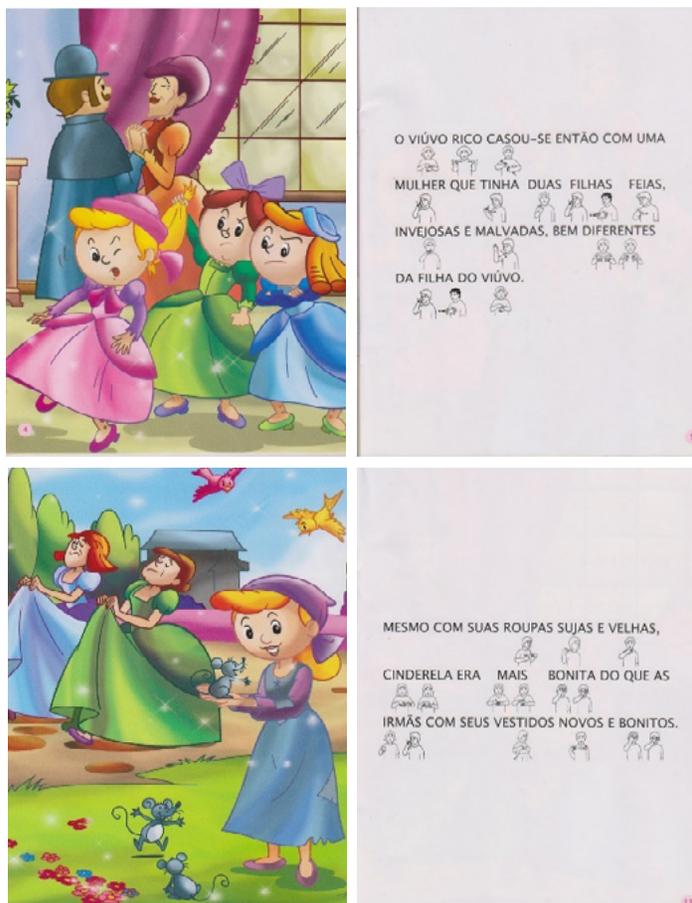
Na produção inicial os alunos irão escrever o que eles pensam que terá no conto, a partir da compreensão e impressões que obtiveram na leitura visual da capa. É um momento para refletir acerca do que a autora quer passar para seus leitores, a ilustração contida na capa de um livro tem muito a dizer ao leitor sobre o que virá no livro de fato, isto é, o enredo do texto já começa na capa.

#### *Segundo momento:*

Iniciaremos o módulo 1 com a leitura. Nesse módulo os alunos precisarão selecionar os trechos que estão se identificando em relação à temática do conto. Vale lembrar que cada módulo pode durar algumas aulas, a depender do andamento da leitura dos discentes e atividades

propostas e que em todo esse processo o professor deve estar orientando-os e acompanhando-os para eventuais dúvidas, “[...] o professor deve estar também apto a utilizar recursos de comunicação como mímica e gestos e uso de desenho para explicar determinados sentidos produzidos por meio da estrutura em língua portuguesa” (ALVES, 2020, p. 33).

Figuras 4, 5, 6 e 7 – Página 4, 5, 12 e 13 do *Conto Cinderela em Libras*



Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.



Ainda neste módulo será apresentado aos discentes as figuras 04, 05, 06 e 07 do conto trabalhado, pois contém as ilustrações das cenas, bem como apresentam o texto escrito. Todas foram escolhidas previamente, o intuito é que após leitura visual e do texto escrito, eles consigam desenvolver um diálogo entre as duas leituras. Também se deseja, para este momento, que eles consigam falar de alguns sentimentos em relação aos irmãos.

### *Terceiro momento:*

No módulo seguinte (2), antes de passarmos para o segundo momento da leitura do conto, os educandos irão apresentar os trechos selecionados, discutiremos a respeito ao mesmo tempo em que faremos uma ponte de intertextualidade com vídeos que abordem a mesma temática para que assim haja uma melhor compreensão por parte dos sujeitos surdos.

[...] Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Para tanto, ainda neste módulo avançaremos na leitura (das imagens e do texto), diante do que já se leu até aqui, os alunos deverão falar a respeito de seus sentimentos, seja de momentos já vivenciados, seja de sentimentos despertados durante a leitura da obra até então. Espera-se que exponham principalmente momentos ocorridos com seus irmãos, para que possamos fazer o diálogo entre a obra e a realidade, assim trazendo mais sentido para a discussão.

Figuras 8 e 9 – Páginas 14 e 16 do Conto *Cinderela em Libras*

Fonte: Coleção: Contos Clássicos em Libras.

Neste momento, os educandos podem ser indignados a respeito das expressões das personagens, o que cada uma representa? É notório que na primeira ilustração as irmãs invejosas estão felizes por receber o convite do Rei, já na segunda se ilustra a tristeza de Cinderela por não poder ir ao baile no castelo. Espera-se que consigam identificar ambos os sentimentos e compreender, a partir da discussão mediada pelo docente, que a rivalidade entre irmãos não é saudável, que deve haver diálogo e união entre eles.

*Quarto momento:*

No terceiro e último módulo desta sequência, realizar-se-á a leitura da parte final do conto *Cinderela em Libras*. É o momento em que tudo que se leu e está lendo, se viu e se debateu ser descrito pelos alunos.

*Último momento:*

A proposta de produção final consiste numa vídeo-resenha sobre este livro e que por meio da escrita e do desenho, os estudantes



surdos consigam dialogar com algo da obra com sua vida, produzindo assim, um conto sobre os momentos vivenciados com seus irmãos.

Em síntese, vale lembrar que estas aulas devem ser mediadas pela Língua de Brasileira de Sinais e que a presente proposta pode ser aplicada por professores de educandos surdos, adaptada a sua realidade caso seja preciso, porém o educador deve seguir todos os momentos da sequência, não suprimindo nenhum dos módulos. É importante ressaltar também que temos o intuito de aplicar esta sequência didática num futuro próximo.

Por tanto, este estudo apresenta apenas resultados parciais no que diz respeito às complexidades que a aprendizagem da Língua Portuguesa (L2) acarreta, bem como os recursos adequados para se trabalhar com a comunidade surda. À vista disso, ressaltamos o quanto é importante repensar as práticas de leitura e escrita destes, e garantir-lhes direitos educacionais e sociais.

## CONCLUSÃO

Observamos nesse artigo científico, intitulado “A Literatura Surda e o Letramento Visual: proposta metodológica para o ensino de Português como L2”, as práticas de leitura e escrita da Língua Portuguesa (L2) voltadas para o aluno surdo, propomos investigar sobre os métodos adequados para se trabalhar com o educando surdo. Para tal, inicialmente, analisamos estas práticas, a partir de uma revisão de literatura, apontando algumas implicações que surgem na aprendizagem da L2.

Dessa forma, na seção da fundamentação teórica discorremos acerca destas implicações que surgem na aprendizagem do Português (L2), expomos brevemente a trajetória educacional dos surdos, processos de aquisição de L1 e L2 e Práticas de leitura



e escrita do surdo na perspectiva do Letramento Visual. Nos resultados e discussões consideramos o *corpus* de análise a partir de perspectivas dialogadas com a obra *Cinderela em Libras*.

O percurso teórico-metodológico pelo qual seguimos foi orientado pela seção retórica que teve a proposição do tema, sendo esta investigação de abordagem qualitativa de cunho descritivo-interpretativo, a coleta de dados se deu a partir de natureza documental. Desse modo, a partir da análise realizada com fragmentos da obra supracitada, propomos uma sequência didática para os surdos, pois constatamos que é relevante abordar a temática da obra com este público-alvo.

Para tanto, compreendemos que há uma necessidade de abordar a temática da obra literária *Cinderela em Libras* com estudantes surdos. Logo, para essa constatação apontou também que as escolhas dos métodos para trabalhar o texto literário refletem na aprendizagem do surdo, sendo assim, é importante a adaptação das práticas de leitura e escrita a partir da perspectiva do Letramento Visual, resultando possivelmente em práticas mais eficientes e, por conseguinte, na aprendizagem efetiva do surdo.

Essa afirmação reforça que devemos compreender a surdez como uma necessidade visual e usar recursos que a completem, não apenas na escola, mas em diversos âmbitos como no familiar e no social, por exemplo. Ressaltamos, aqui, que o surdo não é apenas um aluno, mas também um cidadão, logo, vivencia questões de conflitos familiares e sociais assim como as pessoas ouvintes.

À vista disso, tais questões, por muitas vezes, não são discutidas na escola e tampouco com os alunos surdos, de um lado por se caracterizar como tema delicado e do outro por falta de aproximação entre o docente e o surdo, uma vez que são poucos os professores que têm o domínio da Língua de Sinais ou querem abordar tal temática em sala de aula.



Para tanto, a Literatura Surda reverbera uma linguagem que se configura como uma proposta visual que contribui para a aprendizagem de educandos surdos e perpassa pesquisas nos contextos escolar, social e familiar. Assim, consideramos o quão é importante que os educadores unam a Literatura Surda com a utilização de estratégias metodológicas a partir do Letramento Visual em suas práticas docentes, e percebemos que ainda há poucos debates e pesquisas em relação a isso, seja na academia ou nas redes de Ensino Básico.

A partir dessas constatações, afirmamos a necessidade de estudos que contemplem leituras sobre a temática, já que estas são atuais e quase comuns a todas as pessoas e devem ganhar relevância no ambiente educacional. Esperamos que esta proposta possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

## REFERÊNCIAS

- ALBANO, Alexandra Maria dos Santos. **Letramento para surdos?** Um novo olhar sobre as práticas pedagógicas. 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/letramento-para-surdos-um-novo-olhar-sobre-as-praticas-pedagogicas/20088>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para surdos:** iniciando uma conversa. João Pessoa: Ideia, p. 17-57, 2020.
- ANDRADE, Wagner Teobaldo Lopes de; MADEIRO, Francisco. Gêneros textuais e Letramento no contexto da surdez. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 13, n. 1/2, p. 1–15, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9347>. Acesso em: 20 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 20 fev. 2022.

CARDOSO, Claudiane Oliveira. **Algumas reflexões sobre o ensino da língua portuguesa como L2 para surdos**, 2020, 24 p. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à faculdade de Licenciatura Plena em Letras: Libras – UFT, Campus de Porto Nacional, para obtenção do título de graduada em Letras-Libras).

CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. **Fundamentos da educação de surdos.** Curso de Graduação em Letras-Libras (Curso de curta duração ministrado/Outra). p. 83-117, 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11460714-Fundamentos-da-educacao-de-surdos.html>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. p. 95-128, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GESUELI, Zilda Maria; MOURA, Lia de. Letramento e surdez: a visualização das palavras. **ETD – Educação Temática Digital.** Campinas. v.7, n.2, p.110-122 – ISSN: 1676-2592, jun. 2006.

HONORA, Márcia. **Cinderela em Libras:** contos clássicos em Libras. Editora Ciranda Cultural. 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel [36]. Pelotas. p. 175-195, maio/agosto 2010.

LORANDI, Aline; CRUZ, Carina Rebello; SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Aquisição da linguagem.** Verba Volant, v. 2, nº 1. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária da UFPel, 2011. Disponível em: <http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/lorandi2.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2022.

NANTES, Janete de Melo. **A Linguística e a língua brasileira de sinais.** São Paulo: Know Now, p. 70-79, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, p. 67-106, 2008.



SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. **Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica.** Editora Realize, 2018. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA3\\_ID9436\\_09092018120254.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf). Acesso em: 06 ag. 2022.

STROBEL, Karín. **História da Educação de Surdos.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaoSurdos.pdf). Acesso em: 19 abr. 2022.

ZERBATO, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Desenho Infantil e Aquisição de Linguagem em Crianças Surdas: um Olhar Histórico-Cultural. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v. 21, n. 4, p. 427-442, Out-Dez, 2015.

# 14

Daniel Lira Ferreira

Maria Suely da Costa

## Beijo na face:

ressignificando  
vozes não ouvidas  
em sala de aula

## INTRODUÇÃO

No artigo “O Direito à Literatura”, Antonio Candido (2011, p. 176) expõe que a literatura é toda criação com toque “[...] poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura [...]”, de “[...] todos os homens em todos os tempos”. Assim, não é possível, na visão do teórico, que o sujeito social sobreviva vinte e quatro horas de um dia sem confabular, pois a literatura é uma necessidade universal e, por conseguinte, torna-se um direito.

A literatura “mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma comunicação” (CANDIDO, 2006, p. 146). Para além desse caráter social, a literatura caracteriza-se em ser uma ferramenta de estudo, de humanização, de conscientização e de empoderamento. Através dela, o sujeito tem a possibilidade de vivenciar diferentes realidades, ligando-se a personagens, espaços, costumes e culturas.

Como ferramenta de humanização, a produção literária atua imaginário consciente ou inconsciente e é nela que o leitor verá refletida, ou não, as ideias que ele preconiza como corretas ou incorretas. Sendo assim, é importante compreender a humanização como um processo que “confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções [...]” (CANDIDO, 2011, p. 182).

Ademais, a conscientização e o empoderamento tendem a caminhar de lado a lado com a humanização. Isso porque, uma vez expostos novos modos de viver e de relações humanas por via da literatura, esta estará servindo como uma forma de conhecimento, e o leitor, ao conhecer e reconhecer as múltiplas formas de expressão, estará possivelmente apreendendo elementos de empoderamento.



Nesse processo, cabe ao leitor utilizar da sua criatividade e vivência, atreladas aos letramentos existentes, e reconhecer a si como sujeito de subjetividades válidas (RAMALHO, 2016). Empoderamento, constitui-se, enquanto um movimento de emancipação, segundo Joice Berth (2019), em dar poder ou capacitar com instrumentos de validação os grupos oprimidos, a exemplo de mulheres, negros e negras, pobres; sendo este, pois, um ato subjetivo e intrínseco ao sujeito.

Ao citar a literatura escolarizada, Cosson expõe que, em muitas situações, as aulas de literatura se resumem “à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente [...] Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem *prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários* antes” (COSSON, 2009, p. 21, grifos nossos). Em contraposição ao que expõe Cosson e considerando o que aponta a BNCC, as aulas de literatura podem abrir espaço para debates sobre outros assuntos além da própria literatura, como a política, a pobreza e a sexualidade, considerando que a literatura “enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. [...] ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (BRASIL, 2018, p. 499).

Em função de um ensino literário inclusivo, este trabalho tem por objetivo propor atividades de leitura literária a partir do texto “Beijo na face”, de Conceição Evaristo, para alunos de terceiro ano do Ensino Médio. Como objetivos específicos, busca-se exercitar a leitura literária na perspectiva do letramento; além de conscientizar e empoderar alunos e alunas sobre as múltiplas raças e sexualidades, visto que a narrativa discorre sobre uma mulher negra que descobre o amor em outra mulher negra. Parte-se dos pressupostos expostos nos documentos oficiais, uma vez que é no ensino médio que os discentes poderão melhor “Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais da linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições [...]” (BRASIL, 2018, p. 492).



A pesquisa constitui-se como qualitativa (GOLDENBERG, 2004), pois é um estudo que consiste na descrição detalhada de situações que buscam compreender o sujeito em suas próprias especificidades. Segue ainda na linha do interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008), uma vez entender que a sala de aula se constitui como um espaço privilegiado para a pesquisa qualitativa que preza pela interpretação. Considera-se, pois, descritivo-interpretativa, e recorre a outros teóricos para embasar a argumentação, conforme defendem Marconi e Lakatos (2003).

A relevância e justificativa desta pesquisa situa no fato que, historicamente, a educação, a literatura e a cultura eram bens destinados às elites (PERRONE-MOISÉS, 2016); logo as vivências, costumes e tradições representadas não eram acessíveis ao público geral. Dessa forma, ao ocupar espaços, esse público precisa encontrar traços culturais, educacionais e literários que os representem. Logo, é preciso que se dê destaque a escritos femininos, negros e LGBT+, pois as escolas não são mais ambientes homogêneos como se pensou outrora constituir-se.

## POR QUE UMA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E DE REPRESENTAÇÃO LGBT+?

### O valor da identidade representada

Para Stuart Hall, no texto *A identidade cultural na pós-modernidade* (2006), as identidades modernas estão fragmentadas, visto que anteriormente elas eram definidas somente a partir de critérios únicos, intrínsecos ao sujeito. Por outro lado, Hall expõe que são múltiplos os critérios que formam a identidade – priorizada como identidade cultural, pois é afetada pela globalização, pelos novos conceitos de raça,



sexualidade, gênero etc. O citado autor defende três ideias centrais para identidade: “a) sujeito do Iluminismo, b) sujeito sociológico e c) sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 10).

O primeiro diz respeito a um sujeito centrado, consciente da razão, preso ao ideal antropocêntrico, ou seja, individualista. O segundo sujeito parte da ideia de que este não é autônomo e autosuficiente, mas sim dependente das relações com outros, que “mediavam [...] os valores, sentidos e símbolos” (HALL, 2006, p. 11). É, para o teórico, uma identidade interativa. E ainda se preza pela ideia individualista, mas a interação social é levada em consideração e influencia na identidade. Nesse âmbito, o sujeito se molda e se encaixa nos espaços em que vive, o que, por fim, fragmenta-o.

Dá-se origem, por conseguinte, ao terceiro sujeito, de identidade pós-moderna. A fragmentação parte das mudanças subjetivas dos espaços, dos sujeitos e das instituições, tornando o processo de identificação “[...] provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12). Como consequência, formulam-se sujeitos que buscam nos mais diversos espaços e instituições suas identidades e suas representações. A literatura é, de fato, uma dessas instituições – embora subjetiva.

Numa perspectiva semelhante ao que propõe Stuart Hall, Zygmunt Bauman, em *Identidade* (2005), expõe que a globalização teve participação fundamental na transformação social, afetando as estruturas estatais, o trabalho, as relações entre os sujeitos, a vivência coletiva. Essas transformações desestruturam as relações, pois causam a sensação de instabilidade, transformando o sujeito em objeto. A transformação do sujeito em objeto traz como consequência marginalização e exclusão, como ocorre na sociedade brasileira.

Levando em consideração a fragmentação exposta por Hall, observa-se muitas discussões sobre o que é identidade, o que confirma ou nega uma identidade dentro dos mais diversos espaços. Djamila Ribeiro



elena no livro *Lugar de Fala* (2017) as instituições destinadas às identidades negras. O corpo feminino negro, essencialmente, ocupa lugares subalternos, sendo silenciado nas instituições – como escola, trabalho, transportes, na ficção, seja cinematográfica, televisiva ou na literatura – e nos discursos. O referido lugar de fala está assimilado aos movimentos sociais, principalmente aqueles em que o negro esteve à frente. Sua função primordial é destacar quem fala, como fala e por qual razão fala.

Contudo, referir/afirmar uma identidade, nem sempre, significa que ela será reconhecida, pois ela é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 13). Daí a relevância do estudo, conforme aponta a Lei Federal 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/08, propondo novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Assim, a orientação é que os professores devam ressaltar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados como sujeitos históricos. Faz-se necessário não somente pautar, mas garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, de modo ir de encontro a preconceitos e discriminações raciais no Brasil.

### Por uma literatura afro-brasileira

Ainda que os leitores já não leiam somente os clássicos, como defende Rösing (2018), ainda há faculdades que tendem a continuar formando professores de literatura pautados no ensino de literatura canonizada, com protagonismo branco e normativo, com vivências pautadas no século XIX. Com algumas exceções, a excelência literária, conforme as instituições de ensino superior, está estagnada nas obras canonizadas, conforme expõe a teórica citada.



ascendem após ações de movimentos sociais<sup>35</sup> – décadas de 50, 60 e 70 – que não são comentados nas aulas ou, quando se fala, é de forma indiferente. As obras representam o negro a partir de uma vivência real, crua e não romantizada. Sobre o período, assim destaca Proença Filho (2004, p. 176): “O posicionamento engajado só começa a corporificar-se [...] a partir de vozes precursoras, nos anos de 1930 e 1940 [...]”.

Observa-se no discurso do citado teórico o que foi pontuado: a literatura continuou a ser produzida após o Romantismo, Realismo e Naturalismo, mas sobre ela pouco se comenta. Algumas perguntas circundam o professor de literatura: era a literatura estereotipada mais interessante? A literatura afro-brasileira não é interessante para os leitores? Até que ponto o desinteresse finda e se torna preconceito?

Sendo assim, problematizar tais questionamentos e desconstruí-los é essencial, uma vez que essa literatura é uma literatura de excelência, vide os prêmios recebidos por vários autores como Solano Trindade e Conceição Evaristo<sup>36</sup>. É importante ainda disseminar os escritos desses sujeitos, mostrando que suas obras são tão importantes e necessárias como de autores canonizados como Machado de Assis, Aluísio de Azevedo, José de Alencar e Jorge Amado.

### Conceição Evaristo e a sua escrevivência

Graduada em Letras pela UFRJ, mestre pela PUC/RJ e doutora pela UFF, Conceição Evaristo possui vasta produção acadêmica e literária, discorrendo em ambas as linhas sobre a posição do negro na literatura. No âmbito literário, publica desde a década de 1990

35 A exemplo de o Movimento negro, o feminista e o LGBT, principalmente oriundos dos Estados Unidos.

36 Solano Trindade recebeu a Ordem Ao Mérito Cultural, assim como Raquel Trindade e Conceição Evaristo. Esta última, além do prêmio citado, ganhou o Prêmio Jabuti, no ano de 2015, pelo livro de contos *Olhos d'água*.



títulos que passeiam sobre a realidade negra no Brasil, que valoriza as raízes africanas e, acima de tudo, ressalta as subjetividades pertencentes às mulheres negras brasileiras.

É visível, em suas narrativas, mulheres afrodescendentes que ainda são marginalizadas, mas contam a partir de suas perspectivas as suas vivências; possuem voz e ressignificam o que é belo ou feio, o que é moral e imoral. Utilizando da própria experiência, Evaristo nomeia a sua escrita de “escrevivência”, “termo alcunhado [...] para descrever a sua escrita que nasce no cotidiano, das lembranças, da experiência de vida e do entrelaçamento de histórias das mulheres negras” (OLIVEIRA, 2020, p. 26).

Em *Olhos d’água* (2014), o leitor se depara com histórias de mulheres e homens negros que vivem em favelas, são abusados física e psicologicamente por outros e por eles mesmos; algumas narrativas possuem nomes comuns no Brasil, como Maria e Ana, aproximando o leitor dos textos. Em “Beijo na face” é narrada a dualidade que permeia a vida de Salinda, mulher que encontra em outra mulher o amor e o afeto que não encontrara num casamento heterossexual.

Salinda se acostumou com pouco; estava aprendendo a entender as declarações de amor no não dito, em “[...] um simples piscar de olhos, por um sorriso ensaiado na metade das bordas de um lábio, por um repetir constante do *eu te amo*, declaração feita, muitas vezes, em voz silenciosa [...]” (EVARISTO, 2014, p. 32, grifos da autora). Ademais, acostumou-se com um amor gritado, em que não havia paz. Ao deparar-se com o amor da semelhante, questiona-se: “E por que não gritar [...]?” (EVARISTO, 2014, p. 32); mas reflete e pondera: não é de exposição que aquele amor precisa.

A vivência da personagem possivelmente representa a realidade de mulheres brasileiras presas a inúmeras amarras sociais e que precisam aceitar o amor de forma velada, entre o não-dito,



o toque tímido e velado. Dentro da ficção e fora dela, encontra-se uma aversão de representar mulheres negras além dos estereótipos, por vezes preferindo reciclar figuras femininas negras de obras com viés escravocrata cuja representação parte de uma visão racista.

Por um caminho contrário, Evaristo dá protagonismo a mulheres que possuem altivez, encontram em si e em suas semelhantes força para renascer e não sucumbir ao patriarcado e ao machismo. Salinda, personagem do conto “Beijo na face”, encontra na tia, sua maior confidente, e na amante o apoio que precisava para enfrentar o marido. Ao olhar-se no espelho, viu a outra, encontrando a força que une a ambas, “[...] um amor entre duas iguais” (EVARISTO, 2014, p. 35).

É visível na escrita da autora uma representação valiosa do corpo negro feminino. Além disso, seu texto expõe violências e não as romantiza. Desse modo, o protagonismo afro-brasileiro percorre todas as suas narrativas em figuras de mães, filhas, tias, avós, crianças e adolescentes, meninos e homens, alguns ainda com a ferida da questão racial aberta, lidando com subjetividades intrínsecas a si e ao universo em que vivem.

## DISCUTINDO “BEIJO NA FACE”: LAÇOS ENTRE FICÇÃO E REALIDADE

### A proposta apresentada: a leitura sob o viés do letramento literário

A literatura de Conceição Evaristo tem ganhado destaque nos mais diversos campos. Seja na teoria ou na literatura do imaginário, suas obras possibilitam ao leitor laços entre a realidade e o mundo ficcional, ocasionando reflexões. Por esse caminho, interessante

é a criação de uma sequência básica utilizando da produção da autora, refletindo sobre temáticas, estética e práticas sociais. Apoiado na Base Nacional Comum Curricular em relação ao ensino de literatura, a proposta de intervenção está organizada para 07 aulas, nas quais serão apresentadas autora e obra, bem como aspectos do gênero conto e a leitura do texto “Beijo na face”.

Tratando-se do letramento literário, a literatura terá protagonismo eminente e possui, “uma relação singular com a escrita” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 102). Na literatura, o leitor estará compreendendo a escrita a partir dela mesma, aplicando os seus múltiplos letramentos na produção literária, dando sentido aos mundos através das palavras, dialogando com o espaço e com o tempo.

Diante dos percalços encontrados nas aulas de literatura, Cosson (2009) propõe um modelo de sequência básica cuja função é propor ao professor algumas ferramentas para o ensino de literatura. O autor descreve a sequência em quatro momentos, sendo eles: a Motivação, a Introdução, a Leitura e a Interpretação. No primeiro momento, o objetivo está em preparar o aluno para dialogar com o texto. Fica a critério do docente elaborar alguma espécie de *motivação* para despertar o interesse da turma. É preciso, entretanto, que não se tome muito tempo.

No segundo momento, a Introdução, o professor deve apresentar a autora do texto que será trabalhado em sala; tal apresentação pode retomar moldes das aulas de literatura anteriores: a necessidade de apresentação demorada de autor e obra. No terceiro, a Leitura, diz respeito ao momento em que a turma em conjunto lê a obra e dialoga sobre suas percepções. A Interpretação, por fim, busca interligar o leitor à obra, e essa atividade se divide em dois momentos: o momento interior, cuja função é a compreensão de palavra por palavra, atingindo o ápice ao fim da leitura.



Partindo do que foi exposto, segue a proposta de sequência básica para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, objetivando uma leitura do texto “Beijo na face”, de Conceição Evaristo, buscando discutir o texto tendo por foco a conscientização e o empoderamento.

### Motivação: usando as redes sociais para o letramento

Partindo da ideia de que a aula de literatura não deve simplesmente ser interessante para o professor, mas para o aluno, propõe-se iniciar a primeira fase a partir de algo do interesse destes. Numa apresentação de slide, o professor deve colocar imagens de figuras femininas brasileiras e perguntar aos alunos o que eles assimilam ao observarem aquelas mulheres. Por exemplo, a ex-presidente Dilma Rousseff, Dandara, a figura que lutou pela emancipação do sujeito negro, as autoras Carolina Maria de Jesus e Clarice Lispector são exemplos que podem ser utilizados, entre outras.

Adentrando as questões do empoderamento, nesta primeira aula, o professor deve situar o aluno sobre o que é tal termo, utilizando do próprio dicionário da língua portuguesa. Segundo o *Aurélio* (2022), empoderamento é a ação ou o processo de empoderar-se; conquistar, adquirir consciência social e conhecimento, de forma a produzir mudanças a partir destas aquisições. Com o auxílio de definições voltadas para o corpo feminino, o professor pode utilizar do livro de Joice Berth (2019) para auxiliar na compreensão do termo em questão. Após as primeiras opiniões sobre as figuras expostas, o docente pode questionar se aquelas seriam símbolos de empoderamento para eles.

Feita a primeira exposição, o docente deve solicitar que os alunos busquem no *Instagram*, no *TikTok*, *Twitter* ou *Facebook* figuras que os representam: podem ser *booktoks* (leitores ávidos que



## Introdução: conhecendo o autor e obra

O professor apresentará a obra *Olhos d'água* (2014), passando o livro físico de mão em mão para que a turma possa observá-lo e folheá-lo com calma. De forma dialogada, o professor destacará alguns traços importantes da caminhada de Conceição Evaristo, evidenciando que ela ainda é uma autora viva e que permanece publicando. Nesse momento é importante fornecer “informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto” (COSSON, 2009, p. 60).

Sendo assim, o professor deve destacar a importância do termo “escrivência”, que está atrelado principalmente à ideia do corpo negro representado na literatura, que, como defende a autora, “não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (EVARISTO, 2007, p. 2). Neste contato entre alunos e obra, o mediador questionará aos alunos sobre quais seriam suas suposições sobre o texto; como o negro poderia está representado ali.

## Leitura: questões raciais e sexuais observadas

Neste terceiro momento, a leitura do texto deve ser feita em voz alta e permutada entre a turma. Feita essa primeira leitura, visto que o conto possui poucas páginas, o professor solicitará à turma que defina a personagem em poucas palavras e, a partir delas, pode-se anotar no quadro e questionar o que os levou até aquela definição. Esses momentos de diálogo são chamados de intervalos pelo teórico, cujo objetivo nada mais é do que o aluno possa expor suas opiniões sobre o texto.



O texto, como se sabe, discute sobre vivências femininas negras. Relata, ainda, sobre o amor entre duas mulheres. Caso tais palavras-chave não apareçam nos debates, o professor pode extraí-las no texto e perguntar ao grupo o que eles acham sobre tais temáticas. Busca-se evidenciar essas vivências reais na sociedade brasileira. O professor deve deixar em aberto para que os alunos exponham figuras femininas negras que se relacionam com outras mulheres. Mais do que nunca, pretende-se evidenciar as múltiplas relações pessoais, pondo em debate temas transversais como propõe a BNCC.

Na segunda aula, ainda utilizando desses intervalos, o professor deve discorrer sobre aspectos da estrutura do gênero conto (Elementos da narrativa literária). Depois, destacar trechos da narrativa e distribuir na sala; pedir que os alunos leiam e dialoguem sobre tais trechos. Aqui, destacamos alguns:

No princípio a aprendizagem lhe custara muito. Acostumada ao amor em que tudo ou quase tudo pode ser gritado, exibido aos quatro ventos, Salinda perdeu o chão. Habituada ao amor que pede e permite testemunhas, inclusive nas horas do desamor, viver silente tamanha emoção, era como deglutir a própria boca, repleta de fala, desejosa de contar as glórias amorosas (EVARISTO, 2014, p. 32).

O trecho em questão abre espaços para diversos assuntos delicados como assédio, abusos, machismo; mas abre ainda para assuntos como o amor, a relação entre duas iguais; sobre a necessidade do amor LGBT+ ser vivenciado de forma velada, tímida e a razão do porque é preciso que isso aconteça. É interessante que o professor guie o debate, dando pequenos palpites para suscitar novos posicionamentos, considerações. Assim como o foco é dar voz ao texto de autoria feminina, é importante que se ouça principalmente as alunas meninas; o que não significa que os meninos serão excluídos. Vejamos outro trecho possível de ser destacado:

Tentando se equilibrar sobre a dor e o susto, Salinda contemplou-se no espelho. Sabia que ali encontraria a sua igual, bastava o gesto contemplativo de si mesma. E no lugar de sua face, viu a da outra. Do outro lado, como se verdade fosse, o nítido rosto da amiga surgiu para afirmar a força de um amor entre duas iguais. Mulheres, ambas se pareciam. Altas, negras e com dezenas de dreads a lhes enfeitar a cabeça (EVARISTO, 2014, p. 35).

No trecho acima, os debates podem seguir os caminhos de questões raciais e femininas; principalmente a partir de um viés de empoderamento, visto que a personagem encontra na outra traços seus e compreende em si uma mulher única. Sugere-se questionamentos como: *no trecho em questão, a personagem feminina é representada a partir de qual perspectiva? E como é observar em outras mulheres partes de si?*

Pode-se falar, ainda, sobre laços familiares, visto que a tia de Salinda é sua maior confidente e apoiadora. Embarcado nesse assunto, pode-se falar sobre aceitação, pedindo que os alunos exponham as suas vivências a partir das temáticas expostas no texto.

Destaca-se que não é preciso, de fato, que os alunos sejam negros ou LGBT+ para discutir sobre a literatura afro-brasileira com representação LGBT+. O texto possibilita ter contato com a experiência do outro. Ter essa consciência é fundamental para a construção de uma educação para a alteridade e respeito à diversidade, pois os laços humanos não se constituem sozinhos, tampouco somente a partir dos critérios intrínsecos ao “eu”. As relações sociais que fundamentam a alteridade e o respeito à diversidade são construídas em conjunto, em sociedade, entre as diferenças.

### Interpretação: tecendo reflexões sobre o texto

Nessa etapa, o objetivo é captar a interpretação dos alunos; ajudá-los a compreender que a construção de significados é feita de forma conjunta, através do diálogo – seja com os outros ou consigo.







A partir de um apanhado histórico sobre a prática literária no decorrer dos anos, evidenciou-se que o destaque dado ao corpo feminino foi ínfimo, bem como ao corpo negro.

Como *corpus* de estudo para a proposta de leitura em sala de aula, utilizamos uma obra da literatura afro-brasileira que representa o corpo feminino negro e LGBT+ mediante um protagonismo de forma positiva, não mais preso aos estereótipos, possibilitando a construção de uma consciência por via de uma leitura de reconhecimento e valorização do gênero e sexualidade.

A partir dos pressupostos sobre letramento literário, defendidos por Cosson (2009), formulou-se uma sequência básica, utilizando principalmente das ferramentas presentes no dia a dia dos alunos, dando sempre foco especial ao próprio texto literário. Entendemos que a sala de aula é um espaço de inclusão em que todos devem fazer parte. Mais do que somente ir à escola, o discente precisa vivenciá-la, presenciar e participar das diversas manifestações que o ambiente proporciona. Assim, a aula de literatura, por tratar de subjetividades, deve permitir que os alunos explorem suas concepções, suas interpretações e entendimentos de mundo.

Objetivou-se com esse trabalho, tornar conhecida uma narrativa cujos elementos estéticos e temáticos sejam passíveis de compreensão e entendimento para leitor na perspectiva do letramento. Sua contribuição está em não permitir que as pesquisas sobre literatura com representação do negro e representação LGBT+ se apaguem, muito menos que elas sejam retiradas das salas de aula, pois a literatura possibilita formar leitores críticos e reflexivos sobre os mais diversos temas, ou seja, forma cidadãos para lidar com múltiplos universos além do seu próprio.

## REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba, Editora Positivo, 2022.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Lei n. 10.639/2003. Brasília, **Diário da União**, 2003.
- BENTO, Ruth de Oliveira. **A educação feminina e a subversão do papel social da mulher vitoriana no romance Jane Eyre, de Charlotte Brontë**. Guarabira: UEPB, 2019. (Trabalho de Conclusão de Curso). Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/23281>. Acesso em: 04 out. 2022.
- BERTH, Joice. Empoderamento. In: **Feminismos Plurais**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSI, Alfredo. Narrativa e Resistência. In: **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118 – 136.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171 – 193.
- CASTRO, Mably Lopes de. Um breve histórico da literatura homoerótica no Brasil. In: **XII Jogo do Livro e II Seminário Internacional Latino-americano**. Minas Gerais: UFMG, 2017, p. 1-13.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- COSTA, Maria Suely da. “Literatura afro-brasileira e negritude – uma experiência de leitura”. In: LIMA, Tânia; NASCIMENTO, Izabel; OLIVEIRA, Andrey. **Griots, culturas africanas**: linguagem, memória, imaginário. Natal: Lucgraf, 2009.
- EL FAR, Alessandra. Os romances que o povo gosta: o universo das narrativas populares de finais do século XIX. In: **Floema** – ano VII, n. 9. Bahia: UESB, 2010, p. 11-31.
- EVARISTO, Conceição. Beijo na face. In: **Olhos d’água**, 2014, p. 32 – 37.



PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *In: Estudos Avançados*, v. 18, n. 50. Abril, 2004 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100017>. Acesso em: 28 set. 2021.

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. Letramento literário indígena como empoderamento identitário em território semiárido. *In: FLIPA*, 2016.

RIBEIRO, Djamilia. Lugar de Fala. *In: Feminismos Plurais*. São Paulo: Pólen, 2017.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. O que é qualidade no ensino de literatura? *In: Leitura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC: Capes, 2018, p. 17 – 31.

SANTOS, Susyenne Ribeiro da Silva. **Um olhar reflexivo sobre a constituição da ancestralidade e da identidade negra na obra Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: UNILAB, 2017.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no Paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.



# 15

José Temístocles Ferreira Júnior

Arlene Frutuoso Coelho Oliveira

Vlândia Patrícia Medeiros Santos

## A escrita acadêmica por uma perspectiva enunciativa:

dos letramentos  
à singularização discursiva

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96573.15

## INTRODUÇÃO

Os estudos destinados ao letramento, assim como os conceitos que permeiam as práticas de leitura e escrita nas interações sociais, têm ganhado grande relevância em reflexões de ordem teórico-metodológica sobre abordagens das práticas de leitura e escrita no ensino em diferentes níveis. A fim de renovar as discussões educacionais sobre a leitura e a escrita na esfera acadêmica, sobretudo quando tem sido evidenciada uma maior preocupação em relação à escrita dos estudantes que ingressam à universidade, é oportuno que nos debruçemos para pensar como as principais abordagens têm contribuído para estabelecer reflexões sobre as referidas relações.

No que diz respeito à leitura e à escrita dos estudantes que iniciam um curso superior, pesquisadores vêm demonstrando uma maior preocupação, pois o engajamento dos discentes nas práticas acadêmicas requer a apropriação de conceitos teóricos e do aparato metodológico que embasam diferentes áreas do conhecimento e isso traz implicações para as atividades de leitura e escrita. Em outras palavras, a constituição do discurso acadêmico abarca, entre outros aspectos, apropriação e adequação dos modos de dizer materializados no uso dos gêneros e intelecção do objetivo comunicacional desses gêneros. Assim, quando aplicado ao contexto acadêmico, o letramento assume diferentes matizes e, nesse sentido, Oliveira (2017, p. 120) aponta que o letramento traria uma concepção de autoria, de um lado constituídas por exigências dialógicas da linguagem, consoante com os estudos interacionistas e, por outro lado, o agenciamento discursivo, no qual uma voz domina as outras vozes, típico da esfera acadêmica, que tende à paráfrase e à repetição de enunciados produzidos por membros mais inexperientes legitimados por esse contexto. No entanto, essa ação de repetição e paráfrase tende a diminuir conforme os alunos se apropriam dos letramentos.





Dessa forma, além das questões que permeiam a escrita dos estudantes que ingressam à universidade, as esferas discursivas onde essas produções acadêmicas circulam também evidenciam determinadas interferências nas produções dos discentes. Desse modo, é preciso que reflitamos sobre o contexto, o processo e o produto dessa esfera acadêmica. De acordo com Motta-Roth e Hedges (2010), as agências de fomento e financiamentos de bolsas de iniciação científica do Brasil são baseadas no molde norte-americano “*Publishorperish!*” (“Publique ou pereça!”), assim, conforme aponta as autoras:

Essa pressão para escrever e publicar tem levado alunos, professores e pesquisadores universitários a um esforço concentrado na elaboração de textos de qualidade na forma de artigos para periódicos acadêmicos e livros para editoras como meio de assegurar espaço profissional. Desse modo, na cultura acadêmica, a produtividade intelectual é medida pela produtividade na produção (MOTTA-ROTH; HEDGES, 2010, p. 13).

O sistema universitário brasileiro, baseado nesse modelo de quantidade, levanta certos questionamentos em relação à qualidade das produções e publicações. Em outras palavras, o ritmo acelerado dessas produções reduz o tempo de pesquisa, o que, ocasionalmente, pode levar superficialidade às reflexões. Outro fator que não pode ser ignorado é que a exigência das referidas produções estabelece significativa relação com o funcionamento específico da forma contemporânea das instituições de ensino superior

Conforme mencionado anteriormente, Chauí (2001) compreende que o referido modelo não associa educação e saber. Logo, a universidade desempenha uma função distinta da esperada, uma vez que deixa de promover, produzir e transmitir culturas, e passa a treinar força de trabalho. Ademais, esse modelo está baseado nas ideias de elites intelectuais dirigentes, de formações e condução do espaço social por meio das instituições de ensino, de racionalidade da vida social, tornando-se antagônico no contexto brasileiro, onde as próprias empresas operam a qualificação mão de obra a baixo custo.

Como destacamos, há um crescimento exponencial das pesquisas voltadas para o letramento acadêmico, em específico, para gêneros da modalidade escrita. Entretanto, há também uma certa escassez de trabalhos sobre gêneros acadêmicos ancorados em perspectivas enunciativas. Assim, a fim de compreender os processos que envolvem o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos, abordaremos o conceito de letramento, seus aspectos e aplicações no âmbito acadêmico por uma perspectiva enunciativa (BENVENISTE, 1989 e 1991). Para isso, partimos do princípio segundo o qual o letramento acadêmico e a enunciação constituem processos de apropriação. Nesse sentido, para entender os elementos implicados nesse processo é necessário entender a inserção dos locutores-discentes na esfera acadêmica, seu contato com os gêneros, sua entrada nas diferentes áreas que compõem o currículo do curso e, por fim, os modos pelos quais se instituem as categorias referenciais e o engajamento discursivo desses locutores-discentes na mobilização da escrita acadêmicas.

## LETRAMENTOS: UMA BREVE REFLEXÃO

De acordo com as teorias de leitura, escrita e letramento como práticas sociais, que integram os Novos Estudos de Letramento<sup>37</sup>, o conceito de letramento diz respeito às habilidades de leitura e escrita e as relações que são estabelecidas pelos indivíduos nas interações sociais. Assim, o letramento é tido como um conjunto de práticas sociais. Desse modo, Lea e Street (2014) afirmam que a escrita é condicionada e não deve desvincular-se das situações reais de uso, e se estabelece, principalmente, através do conhecimento que esses indivíduos têm sobre as situações sociais que a envolvem como prática social e o valor

37 The New Literacy Studies – NLS é um movimento que surgiu a partir dos anos 1980 e se consolidou nos anos 1990 como um novo campo de investigação das práticas de leitura e de escrita, que considera o letramento como uma prática social e situada, diferentemente de abordagens tradicionais.





Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Lea e Street (2014), pesquisadores da área dos Novos Estudos do Letramento, conforme mencionado anteriormente, apontam três principais abordagens sobre as quais a escrita do estudante universitário é compreendida. A primeira delas trata-se do *modelo dos estudos das habilidades*, que compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos necessitam adquirir e desenvolver a fim de materializá-las na esfera acadêmica. No entanto, compreender o letramento tão somente dentro dessa perspectiva é desconsiderar a trajetória de letramento vivenciada anteriormente pelos estudantes, assim como atribuir apenas aos discentes a responsabilidade de desenvolver as competências de leitura e escrita para adaptar-se à universidade.

A segunda abordagem compreende o *modelo da socialização acadêmica* e parte do princípio de que o docente é responsável por introduzir os estudantes na esfera universitária, com o intuito de que estudantes assimilem os usos e as práticas de métodos e técnicas de escrita valorizadas na universidade. Esse modelo parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, sendo assim, uma vez que o discente aprenda as regulamentações desses gêneros, estará habilitado a promover as práticas letradas acadêmicas.

A terceira abordagem é o *modelo do letramento acadêmico*, Lea e Street (2014), aborda a escrita do estudante universitário e interessa-nos especialmente, uma vez que, embora os modelos citados anteriormente se complementem a fim de auxiliar os estudantes na construção de novas linguagens sociais e gêneros discursivos, julgamos necessária uma análise mais detalhada do *modelo do letramento acadêmico*, que se bifurca em *modelo autônomo de letramento* e *modelo ideológico de letramento*, pois traz significativas contribuições a reflexão sobre a escrita acadêmica.



Street (2003) afirma que o *modelo autônomo de letramento* compreende que a escrita, em sua forma autônoma e independente dos fatores sociais que condicionam seu uso, terá efeitos na integração a outras práticas sociais, em que as capacidades de ler e escrever estão situadas em cada indivíduo. Esse modelo se define na sala de aula como a capacidade de ler e escrever, em que ler significa ser capaz de decodificar as palavras e escrever ser capaz de codificar a língua em sua forma visual, ou seja, o texto escrito.

Compreender o letramento nessa perspectiva técnica implica creditar aos indivíduos a aptidão para transitar em qualquer contexto letrado. E, em relação aos estudantes que ingressam em universidades, que foram tão somente submetidos ao referido modelo, é inevitável perceber que apresentem determinadas dificuldades, principalmente quando a esfera acadêmica requisita as habilidades de leitura e escrita previamente desenvolvidas.

No entanto, na universidade, muitos docentes consideram que os estudantes ingressantes não sejam letrados academicamente e, por vezes, compreendem como sujeitos não letrados. O que não nos parece possível, pois mesmo sem a devida habilidade em transitar nos gêneros discursivos acadêmicos, esses estudantes não podem ser considerados sem letramento, uma vez que, em alguma medida, eles têm uma relação de uso com a escrita, mesmo que voltada às práticas desenvolvidas no ensino básico, e não para atuar na esfera acadêmica, prática que devem ser inseridos.

Já o *modelo ideológico de letramento*, de acordo com Street (2003), entende o letramento não como uma simples habilidade técnica ou tão somente neutra, mas sim como uma prática social, que não se constrói separadamente do contexto sociocultural em que está vinculado aos saberes científicos, culturais e também da esfera linguístico-discursiva e social das diversas áreas.



Assim, o letramento não está desvinculado do contexto socio-cultural em que é construído, como também do significado que os indivíduos atribuem à escrita e das relações de poder que regem os seus usos, de modo que a junção dos referidos fatores aponta para múltiplos letramentos, que variam na sociedade, devido às condições culturais, políticas e socioeconômicas que influenciam essa modalidade da língua.

O referido modelo entende que a esfera acadêmica é formada por múltiplas práticas sociais, onde estudantes e professores se imbricam nas relações de uso que estabelecem com a escrita e dão lugar para que novas relações sejam estabelecidas e construídas a partir das necessidades de interação e integração com esse domínio, evidenciando uma concepção ideológica do letramento.

Em outras palavras, como aponta Street (2003), o letramento acadêmico deve ser compreendido como um processo no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos sobre as formas de interagir com a escrita para os fins específicos desse domínio, sem desconsiderar, nessas interações com a referida modalidade, o histórico de letramento dos estudantes. Assim, assumindo seu papel de cidadão na sociedade e sua condição de agente transformador de sua realidade, o discente deve ser inserido em práticas situadas de leitura e escrita, o que pressupõe o trabalho com aspectos enunciativo-discursivos relacionados a essas práticas.

Logo, a perspectiva de letramento acadêmico, desenvolvida pela área dos Novos Estudos do Letramento, configura-se em uma oportuna tentativa de demonstrar as implicações dessa abordagem para o entendimento das questões relacionadas à aprendizagem na esfera acadêmica. Assim, percebemos que a construção e o desenvolvimento do letramento acadêmico apontam para além dos métodos e técnicas de como ler ou escrever para atender às exigências impostas na universidade.

E, de acordo com Rojo (2009), é preciso que a universidade potencialize o diálogo multicultural, trazendo para a esfera acadêmica não somente a cultura canônica, considerada, por vezes, a mais valorizada, mas é preciso que a pluralidade cultural esteja imbricada, que seja voz desse diálogo, dos objetos de estudo e de crítica, sobretudo para que os estudantes passem a compartilhar dessas relações na universidade e produzam de forma eficiente os gêneros discursivos dessa esfera, como sujeitos de linguagem.

## É NA E É PELA LINGUAGEM QUE OS DISCENTES ADQUIREM FORMAÇÃO E SE PROPÕEM COMO SUJEITOS

A perspectiva enunciativa fornece elementos para considerar que os locutores-discentes estão na linguagem e dispõem das condições necessárias para se proporem como sujeitos, pois, de acordo com Benveniste: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.” (1991, p. 286). Para refletir sobre o modo com que os discentes se apropriam de recursos enunciativos para sinalizar posicionamentos teórico-metodológicos assumidos nos domínios acadêmicos, recorreremos aos postulados da teoria enunciativa proposta por Émile Benveniste, já que têm muitas contribuições para compreensão da realidade do homem como ser de linguagem.

Em outras palavras, a teoria supracitada traz significativas contribuições para compreensão do modo com que o locutor se propõe como sujeito na relação com um parceiro discursivo. Assim, é importante que percebamos que a linguagem, para Benveniste, é concebida como mediadora entre o homem e a sociedade e a condição para existência de ambos, ou seja, para o linguista, a linguagem é a condição de existência humana, já que por estar nela e dela fazer uso, homem e linguagem constroem-se mutuamente, conforme nos ensina:



Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. Quais são estas funções? Tentemos enumerá-las? Elas são tão diversas e tão numerosas que enumerá-las levaria a citar todas as atividades de fala, de pensamento, de ação, todas as realizações individuais e coletivas que estão ligadas ao exercício do discurso: para resumí-las em uma palavra, eu diria que, **bem antes de servir para comunicar a linguagem serve para viver**. Se nós colocarmos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar (BENVENISTE, 1989, p. 222, grifo nosso).

Tensionando uma definição, a enunciação, proposta por Émile Benveniste, segundo o Dicionário de Linguística da Enunciação, é a “colocação da língua em funcionamento por um ato individual de utilização” (FLORES *et al.*, 2020, p. 102). Assim, partindo dessa síntese conceitual investigamos novas possibilidades analíticas, sobretudo no que diz respeito à subjetividade na linguagem. Melhor explicando, percebemos como o modo de significação está relacionado a um modo de subjetivação, já que ela é fundamental para o ato de apropriação da língua, uma vez que “introduz aquele que fala em sua fala” (BENVENISTE, 1989, p.84), ou seja, o homem se apropria da língua e a transforma em discurso. Assim, Benveniste aponta que o sentido dos enunciados está na própria enunciação, conforme afirma o linguista:

A enunciação é vista como um processo, um ato pelo qual locutor mobiliza a língua por sua própria conta. É o ato de apropriação da língua que introduz aquele que fala na sua fala. O produto desse ato é o enunciado, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua (BENVENISTE, 1989, p. 84).

De acordo com os referidos pressupostos, Benveniste entende que a língua se realiza em dois modos: um no sistema e outro no uso. Para Benveniste (1989, p. 229), “Há para a língua duas maneiras de ser língua no sentido e na forma. [...] a língua como semiótica; [...]





Dessa forma, a propriedade da subjetividade é determinada pela pessoa, além disso, para o linguista, a subjetividade é percebida materialmente em um enunciado através de algumas formas, como os pronomes e o verbo, que a língua empresta ao indivíduo que quer enunciar e quando o faz transforma-se em sujeito e expressa a subjetividade. O sujeito somente se instaura a partir da linguagem, quando, ao apropriar-se da língua, em seu aparelho formal da enunciação, dará a capacidade do locutor para se propor como sujeito. Pois, é *na* linguagem e *pela* linguagem que o ser se constitui como sujeito, sobretudo porque, apenas a linguagem fundamenta na realidade, a realidade do ser.

No texto “O aparelho formal da enunciação”, Benveniste (1989) afirma que o locutor, ao se apropriar da língua, enuncia sua posição, de um lado, por meio de índices específicos e, de outro lado, por meio de procedimentos acessórios. Os índices específicos mencionados por Benveniste dizem respeito às categorias referenciais de pessoa, espaço e tempo. Por sua vez, os procedimentos acessórios estão relacionados aos mecanismos de sintagmatização ou agenciamento de formas linguísticas. Através desses recursos referidos por Benveniste, o locutor explicita seu engajamento enunciativo-discursivo.

Além disso, o texto “O aparelho formal da enunciação” apresenta a enunciação por dois ângulos, quanto ao ato e quanto ao processo: “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” e “Este grande processo pode se estudado sob diversos aspectos” (Benveniste, 1989, p. 82). Na voz de Flores (2013, p.164), “ela [a enunciação] é um ato porque, através dela, o locutor transforma a língua em discurso e essa transformação se dá, entre outros motivos, como processo de agenciamento de formas e sentidos.” Por isso, a enunciação pode ser analisada por diversos aspectos, destacamos dois apontados por Flores (2013): o aspecto da semantização e o quadro formal de realização. O primeiro supõe a conversão individual da língua em discurso, e o segundo considera o ato enunciativo, as situações e os instrumentos de sua realização.



Nesse ponto, visamos à interseção entre os Letramentos e a Teoria da Enunciação que, de acordo com Oliveira (2016, p.87), “ao refletir sobre a presença humana na linguagem, fornece subsídios para interrogar objetos como o letramento e o letramento acadêmico.” formadores mais profundos que ultrapassam os limites da gramática quanto norma, compreendendo o sujeito como ser de linguagem, que atua sobre o mundo ao seu redor, em parceria com outros indivíduos. Além disso, o modo como os escreventes manejam a língua na organização do seu discurso evidencia a atualização da língua cada vez que alguém assume o lugar de *eu*. Ou seja, na situação de enunciação, a escrita é compreendida como forma complexa do discurso, já que as formas da língua, ao serem assumidas por um locutor-escrevente, passam a constituir o discurso, mas com muitas especificidades do ponto de vista do quadro figurativo da enunciação.

## LETRAMENTO E ESCRITA ACADÊMICA

Com base na perspectiva enunciativa, é possível analisar a relação do escritor/enunciador com seu texto/discurso, as condições de criação textual e os efeitos de sentidos. Ou seja, o ato enunciativo que diz respeito à mobilização e ao caráter linguístico. Além disso, o produto desse ato também é relevante. Nesse viés considera-se o engendramento das formas, as escolhas lexicais e os modos de dizer. Os parâmetros para essa investigação são desdobramentos do *Aparelho formal da enunciação* (Benveniste, 1989), supracitado, compreendendo cada texto como enunciados únicos e irrepetíveis que supõem o escrevente como sujeito e estabelece seu leitor como interlocutor. Além disso, a intersubjetividade é parte integrante e fundamental nesse processo. Pois, a relação entre o eu e tu no caso da escrita se dá não apenas na presença, como também na ausência.



Assim, a enunciação pode ser justaposta ao fenômeno do letramento acadêmico, pois o aluno para converter a língua em discurso na esfera acadêmica apropria-se dos modos de dizer intrínseco de tal meio, tendo como índice acessório a referência, no campo enunciativo. Essa referência pode ser análoga aos valores culturais presentes no letramento e os modos de dizer correlatos às práticas letradas. Nesse sentido, Oliveira (2016) destaca que o diálogo entre a enunciação e o letramento acadêmico se configuram, sinteticamente, nos seguintes termos: O locutor/aluno ocupa o lugar do eu e constitui o tu, alocutário-professor/colegas, apresenta a língua atualizada em discurso para produção de sentidos e referências que trata de um ele. A assimilação da referência como situação discursiva, mote do discurso e ação do locutor torna possível a sua abertura no duplo funcionamento intersubjetivo e referencial do discurso letrado, por meio do qual constitui a relação com o outro da alocação, o tu, o alocutário-professor/colegas.

Quanto ao texto como produto do ato enunciativo, nele a língua é materializada graficamente e pode efetivar-se assincronamente. Ou seja, escritor-eu e leitor-tu não dividem necessariamente o mesmo tempo e espaço. Essa particularidade exige do leitor-tu não apenas a partilha subjetiva, mas também a re-construção do ato enunciativo e das referências inerentes à atividade da produção textual. Melhor explicando, a espacialidade e a temporalidade se estabelecem em dois planos distintos. Em um ponto temos o tempo e espaço daquele que escreve, e, em outro ponto, temos o tempo e espaço daquele que lê. Desse modo, é possível admitir duas instâncias distintas do discurso. Isto é, no ato da escrita, o eu é representado como o escritor, já na leitura, o leitor toma o lugar desse eu. Em relação ao tu, nas duas situações esse é suposto pelo eu, quando escritor, ou quando leitor. As afirmações anteriores encontram respaldos nas palavras de Benveniste (1989 p. 85), especificamente no final do texto do *Aparelho formal da enunciação*: “Esta [a nunciação escrita] se situa em dois planos: o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele



faz os indivíduos se enunciarem. Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui.” Assim, o laço que propicia a compreensão entre os planos enunciativos se dá na intersubjetividade e na referência.

Retomando os textos acadêmicos e o letramento, a escrita costuma corresponder a padrões pré-estabelecidos, ou seja, os textos seguem um modelo estrutural como, por exemplo, resenhas, resumos, artigos, ensaios, monografias, entre outros. Da mesma forma, ocorre no emprego das formas lexicais, como o uso de determinados verbos, estruturas gramaticais e escolhas de certos termos circunscritos às esferas de conhecimentos. Além disso, as paráfrases e citações reverberam múltiplas vozes em um mesmo texto. Em outras palavras, os alunos precisam ler, interpretar e apreender as informações para assim serem capazes de construir novos textos. Essa ação requer a apreensão de conhecimentos que ultrapassam modelos estanques de ensino e aprendizado de um conjunto de técnicas de redação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração a breve reflexão, entendemos que os discentes universitários apresentam uma formação bastante heterogênea, seja do ponto de vista sociocultural, econômico, histórico etc. Essa heterogeneidade repercute no desempenho acadêmico e nas práticas de leitura e escrita a serem apreendidas ao longo do curso. Dessa forma, compreendemos que os referidos fatores contribuem não só para a produção de seus discursos, mas também, na construção e transformação desse sujeito, a (re)construção pela constituição de um indivíduo que é atravessado por seu contexto cultural, econômico, histórico e social, enquanto reflete a sua realidade, direcionando o sentido discursivo *na* e *pela* linguagem.

Assim, entendemos que a valorização dos significados que os estudantes atribuem à escrita em suas práticas acadêmicas e percebê-los como sujeitos da linguagem são medidas que contribuem para que os alunos passem de meros reprodutores de gêneros discursivos legitimados pela esfera acadêmica a produtores de seus próprios discursos. Dessa forma, essa multiplicidade de fatores materializada na escrita, uma posição de autoria e posicionamento social por meio da língua, entendida como manifestação estética e cultural engendrada sócio-historicamente, representando um lugar específico de construção de sentido, veiculando o posicionamento axiológico do sujeito na linguagem.

## REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 3ª ed., Campinas, SP: Pontes, 1991.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- COSTA E SILVA, Carmem Luci; ENDRUWEIT, Magali Lopes. O oral e o escrito sob o viés enunciativo: reflexões metodológicas. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br].
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- EZCURRA, A. M. Abandono estudiantil en educación superior. Hipótesis y conceptos. En N. Gluz (Ed.), **Admisión a la universidad y selectividad social**. Cuando la democratización es más que un problema de “ingresos” Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. p. 23-62. 2011.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. 1ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N. & COSTA DE PAULA, M. **La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades.** Tres de Febrero: EDUNTREF. 2011.

FIAD, Raquel. **Reescrita, dialogismo e etnografia.** *Linguagem em (Dis)curso*, v.13, p. 463-480, 2013.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica.** 341f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita (1995).2ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LEA, M.R.; STREET, B. **O modelo de “letramentos acadêmicos”:** teoria e aplicações. Trad.: Fabiana Komesu, Adriana Fischer. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

MOTTA-ROTH, Désirée. HENDGES, Graciela H. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Eliane. Feitosa. **Letramentos acadêmicos:** Abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. *Revista Trama*, v. 13, Número 28, p. 119 – 142, São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Giovane Fernandes. **Do homem na língua ao sujeito na escrita:** bases para um diálogo entre Letramento e Enunciação. 142f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

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

SILVA, Carmem Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. *DELTA*, São Paulo, v.34, n.1, p. 419-433, jan./mar. 2018.

SOARES, Magda Becker. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, B. V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Paper entregue após a Teleconferência UNESCO Brasil sobre letramento e diversidade, 2003.

# 16

Álex Mateus Firmino Barbosa

Rosângela Neres Araújo da Silva

## Invencionices e (re)leituras poéticas:

uma proposta para a leitura  
literária nos anos finais  
do ensino fundamental

## INTRODUÇÃO

Este texto delinea uma pesquisa que vem sendo construída desde a formação inicial, em que as experiências como monitor no componente curricular Literatura Infantil e Juvenil construíram, trazendo outros olhares tanto para o texto de recepção para leitores não-adultos, como para questões sobre o ensino de literatura e letramento literário por meio de práticas que demonstrem outros caminhos para o ensino e leitura de Literatura, em especial, Juvenil.

Nossa pesquisa se ampara nos documentos oficiais, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que já propõem e normatizam a continuidade de discussões sobre a leitura, a literatura e o ensino que acontecem desde o final do século passado por pesquisadores e pesquisas que fazem recorte dessas temáticas. Também, na última década, bem como durante a escrita deste texto, ocorre uma preocupação com a formação de leitores de literatura que estejam habilitados para a fruição, a crítica, a reflexão e a apreciação do objeto estético produto da arte literária.

Eventualmente pode ocorrer que alguns sujeitos acionem em suas memórias reflexões sobre a pertinência da escola em sua formação (e o papel – e poder – do professor) enquanto leitor habilitado à fruição, crítico e/ou reflexivo, demarcando uma potencial contribuição, seja pela sugestão de algum/a professor/a, por alguma descoberta no lugar em que se depositam os livros ou seja pela própria mobilização, resposta às inquietações existenciais desse discente em formação.

Nesse contexto, discussões que vislumbrem o incentivo à leitura, práticas com o texto literário que permitam uma experiência significativa e potencializadora de contato e acionamento do livro-leitor se tornam pertinentes. Em controvérsia a isso, ocorre a anotação de uma formação de leitores pautada na decodificação dos signos, sem



a proposição de atividades que gerem significações nessa formação, objetivando o contato com a cultura literária.

A problemática não está concentrada pontualmente na emine-nente decodificação dos textos: problemas como a má formação dos professores de Língua Portuguesa, ausência de um projeto de leitura nas escolas, a escassez de recursos e outros elementos são condicio-nantes para a problemática com o texto literário nos espaços da escola – seja subscrito nas práticas ou presente nos almoxarifados.

Deste modo, buscamos neste texto discutir alguns possíveis direcionamentos para a leitura literária no contexto da Educação Bá-sica, tendo em vista que, não eventualmente, está legada à literatura uma marginalização quanto ao seu caráter artístico, possuidor de sig-nificantes em sua constituição. O presente artigo se estrutura, assim, em outras 4 (quatro) secções: na próxima, discutimos alguns dire-cionamentos já postos nos documentos oficiais sobre a literatura no contexto educacional; em seguida, procuramos caminhos de reflexão sobre o Letramento literário, pensando o texto, o leitor e as eminen-tes instituições de diálogo no contato leitor-texto; seguindo, propomos uma sequência de aulas que se amparam nas discussões teóricas e experimentais para os anos finais do Ensino Fundamental. Por último, lançamos alguns questionamentos finais.

## LEITURAS SOBRE A LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Discussões que vislumbrem o incentivo à leitura, práticas com o texto literário que permitam uma experiência significativa e poten-cializadora de contato e acionamento do livro-leitor se tornam per-tinentes quando o texto literário é encenado no solo educacional.

Em controvérsia a isso, ocorre a anotação de uma formação de leitores pautada na decodificação dos signos, sem a proposição de atividades que gerem significações nessa formação, objetivando o contato com a cultura literária.

Como anotamos, a problemática não está concentrada pontualmente na eminente decodificação dos produtos textuais, também a má formação dos professores de Língua Portuguesa, ausência de um projeto de leitura nas escolas, a escassez de recursos e outros elementos são condicionantes para a problemática com o texto literário nos espaços da escola, parecendo, desta forma, que o texto literário não tem tido lugar na Educação Básica (Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental).

Uma certa tensão epistêmica se é colocada no encontro da literatura e do ensino percebendo também que, em sua existência no contexto da sala de aula, existe e sobressai como pretexto para atividades que não trazem certo teor crítico e reflexivo, estimulando, ao contrário, o livre procure-responda por meio de questões objetivas, recortes dissociados do interesse dos alunos e, ainda nesse contexto, a fragmentação de obras – impedindo o pleno conhecimento da obra.

Em vias de contrapor esse contexto escolar da Educação Básica, vislumbramos a partir do texto juvenil um possível deslocamento significativo para o trabalho com a literatura nas práticas propostas na atualidade orientadas pelos documentos oficiais. É necessário, então, refletir os direcionamentos para a leitura que proporcione, assim, tanto o entendimento do uso social da escrita no artefato cultural-artístico como horizontes possíveis que essa arte pode proporcionar.

Publicados em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a disciplina de Língua Portuguesa, constituídos como referência para discussões sobre currículos, dirige que a literatura (nas manifestações oral ou escrita) seja tratada sob o entendimento





Essa leitura fica evidente quando tomamos nota de que:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2018, p. 68).

Perpassa a discussão, nesse direcionamento, a colocação das problemáticas na escolarização da literatura que alguns autores trazem, não cabendo ser proeminente o texto como pretexto para aprendizagens gramaticais e de interpretação. Exige-se para a compreensão, mediante o exposto, como coloca Dalvi (2013), uma eleição de uma postura didático-pedagógica responsável, que tome como prioridade o diálogo intercultural e a busca por uma superação da tomada do texto como tecido intimamente entretecido por frases, orações e períodos.

Notamos a mobilização das valências que se fazem pela(s) linguagem(ns). Os PCNs abarcam as consolidações teóricas que têm sido destacadas como contribuintes na formação dos alunos, como podemos citar, conforme o texto, as considerações sobre a múltiplas semioses que se subscrevem nas práticas de linguagem, materializadas em textos, no contexto social na contemporaneidade.

Visto como prática de linguagem, o material literário assume um tônus intimamente discursivo, semiótico, pragmático, mobilizando instancias significativas para a recepção do leitor juvenil, recorte pensado para a nossa pesquisa. O papel da literatura, neste contexto contemporâneo, diante das construções discursivas da BNCC, não se detém unicamente na importância do texto literário e de suas





e o compartilhamento da oralidade, a apreciação das construções linguísticas por meio da análise de fatores conotativos, estilísticos, bem como a produção de texto e a retextualização como meios.

Como destacamos abaixo a habilidade EF67LP28:

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

Como observamos no código da habilidade, ela destina-se para os 6º e 7º anos, anotando a importância das estratégias de leituras e seus procedimentos, bem como expando a pertinência da expressão do leitor sobre o texto lido. Destacamos também outra habilidade como, agora para os 8º e 9º anos, a EF89LP3. Esta habilidade tem como objetivo que os discentes sejam incentivados a analisar os efeitos de sentido mediante os recursos intercorrentes nos textos literários, como a intertextualidade, relacionando também textos com outros textos do arcabouço literário e também estabelecendo comparações com outros objetos artísticos, manifestados pelo cinema, pelo teatro, pelas artes visuais e midiáticas, pela música (BRASIL, 2018).

Entre significantes e potenciais significados, a experiência está em cena, buscando que o leitor e o texto ajam em retroalimentação, sendo denotado em uma expectativa do vir a ser, ou seja, na reflexão sempre por vir de constituição de leitura. Tomamos que a construção desse foco contorna o movimento enquanto prática de linguagem do texto literário nos caminhos do ensino, descentralizando práticas de antes e espaçando a mobilização para com o texto de tonicidade artística.



A BNCC, dessa forma, constrói uma pertinente visão que modifica as práticas de ensino de literatura no contexto do Ensino Fundamental em seus anos finais, permitindo que seja observado o currículo em encontro com as práticas que estão em movimento na sociedade contemporânea, em constante e potente mutação, dinâmica e que solicita núcleos significativos desmembrados em várias instâncias: social, política, literária e da história (IPIRANGA, 2019).

A proposta promovida sob a dinamicidade aciona escola, aluno, professor e outras configurações que constroem a Educação Básica. Reflexões teóricas e práticas ainda precisam ser feitas, modelando direcionamentos didático-metodológicos que assumam os espaços deixados pela proposta teórica, tendo em vista a insuficiência de direcionamento para o alcance das competências e habilidades.

Atentamos, com isso, que:

O descompasso entre o discurso e a prática pedagógica torna-se mais visível quando a seleção de obras, a metodologia aplicada à leitura e a finalidade atribuída à inserção da literatura nas atividades docentes são analisadas. Grande parte dos professores demonstra desconhecer a especificidade do texto literário e a função formadora da literatura [...] (SARAIVA, 2006, p. 28).

Essa conformação, entre vários fatores, é constituída pela ausência de reflexões críticas e didáticas que ponham em cena a interação do texto com seu receptor. Como recorte dessas propostas para com o texto literário, observaremos na literatura juvenil contemporânea a disponibilidade discursiva e os significados que são tensionados pelo constructo literário contemporâneo para a recepção de jovens, sendo preponderante uma notável consciência da interação, assim sendo, trazendo um contingente necessidade de acionamento e necessidade do destinatário no processo de leitura, como refletiremos a seguir.

## OLHAR O MUNDO PELA OBRA: O LETRAMENTO LITERÁRIO COMO MEIO PARA A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES

As discussões feitas até aqui têm se mantido em analisar as possíveis potências que a obra juvenil, selecionando o *corpus O invisível* (2011), parecem acionar. Pensando na prática e inserção de obras metaficcionais que se assemelhem à obra analisada, é pertinente pensar sobre o outro lado dessa ponte interacional: o leitor. Nesse direcionamento, discutiremos a seguir alguns apontamentos que são pertinentes para pensar o destinatário juvenil por meio de duas instâncias discursivas: a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser, e o Letramento Literário, proposto e discutido por Rildo Cosson.

O processo de leitura, na perspectiva da Teoria do Efeito Estético está centrado no resultante da relação entre leitor e texto. Dessa forma, as subjetividades da recepção são observadas nesse processo interacional com o ficcional. Nisso,

O modelo da interação entre texto e leitor é fundamental para o conceito de comunicação. [...] o leitor recebe o texto na medida em que, conduzido pela articulação deste, vem a constituir a função como seu horizonte de sentido. Para uma abordagem de tipo comunicacional, as estruturas têm o caráter de indicações pelas quais o texto se converte em objeto imaginário, na consciência de seu receptor (ISER, 2002, p. 944).

Com esse modelo de percepção entre texto e leitor, é pertinente para pensarmos em uma abordagem que possa apresentar outros recursos mais significativos. O texto será percebido pelo leitor por meio de estruturas que possuem um caráter de indicações, elementos que serão convertidos em objeto imaginário na consciência desse leitor. Ainda nisso, por meio de uma abordagem orientada pela comunicação, compreender-se-á o texto enquanto processo (ISER, 2002).



Orientado pela comunicação, Iser (1999, p. 9) mostra que, na leitura, esses elementos estruturais “descrevem apenas um polo da situação comunicativa”, limitando-se a esboçar os limites e potencialidades do texto. Constitui-se, nisso, dois polos para essa situação: o texto e o leitor, que é observado com maior afincamento, movendo-se por “meio do campo de seu objeto” (ISER, 1999, p. 27). Nisso, infere-se que “os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor” (ISER, 1996, p. 73).

Na produção e construção de uma subjetividade, alguns conceitos-chaves serão fundantes: Estrutura, Função e Comunicação (ISER, 2002). Como observa-se, a recepção se move do polo texto ao polo leitor pela interação comunicacional desses dois polos em jogo, construindo uma rede de possibilidades de relacionamento que saltam de um lado a outro da relação (ISER, 1999).

É diante disso que Rocha (2017) lê a Teoria do Efeito Estético sob uma interpretação de fatores que tangem tanto o papel ativo do leitor, quanto a interpretação do texto literário, sendo a condição constitutiva da literatura dependente dos processos que se encadeiam e desencadeiam pela leitura, onde o sentido está alinhado às elaborações com ideias de sujeito, estética e cognição.

O impacto que o texto literário provoca no leitor será propiciado pela recepção desse sujeito à experiência estética promovida pela negociação do texto com o sujeito que o transita. O olhar, sendo de fundamental importância nas renegociações com a obra, preenchendo e dando carne aos atos de fingir que o “discurso encenado” (ISER, 2002, p. 970) disponibiliza para o jogo comunicacional, ensaiado por vias da interação, iniciação e continuidades na(s) significação(ões).



Propor essa interação entre obra e leitor parece ser problemática, como já discutimos aqui. Muitos meninos e meninas caminham por textos literários com potencial de intervenção e incursões significativas para sua formação leitora e, após algum momento, parece não haver uma significação interpretativa resultante. Dentre as questões que se pode pontuar, destacamos os procedimentos didáticos para a construção dessa leitura que são tomadas pelo docente.

Nesse caminho, em sua pesquisa sobre a literatura na escola, pensando algumas propostas didático-metodológicas, Dalvi (2013, p. 68) coloca que: “É necessário instituir a experiência ou vivência de leitura literária, bem como a constituição de sujeitos leitores, como fundantes ou inerentes (também) ao ensino de literatura” e acrescenta que muito mais que formar leitores, possa ser construída uma contribuição para leitores que refutem, provoquem, criem e recriem; em outras palavras, entendemos como leitores críticos.

É assim que consideramos as reflexões teóricas e metodológicas de Cosson (2018) sobre o Letramento Literário importantes. Sob essa proposta, tem-se como objetivo a inserção de uma concepção maior de uso da escrita, uso esse que permita ir além das práticas escolares usuais, possibilitando que o aluno seja permitido “experienciar o mundo por meio da literatura” (COSSON, 2018, p. 47). Deste modo, Cosson (2018) concebe alguns caminhos para a travessia nas veredas significativas da literatura, propondo alguns métodos que permitem outras movimentações experienciais – e significativas.

Dentro de suas propostas, o autor pensa uma sequência para o desenvolvimento do trabalho com a literatura, consistindo em algumas etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Nos direcionamentos metodológicos propostos por Cosson (2018), insere-se a leitura desde a motivação para que as alunas e alunos leiam até as representações, a saber, as (re)leituras que são resultantes da experiência com os textos.



No processo de leitura, também discutido pelo autor, pretende-se fazer o uso de círculos de leituras, que possibilitam alguns pontos relevantes: o tecido social na interpretação dos textos, apreensão e reconfiguração de repertório com maior consciência e o estreitamento dos laços sociais, gerando outras mobilizações afetivas (COSSON, 2018) que o texto literário juvenil possa contribuir.

Ainda nesse quesito, Cosson (2018) argumenta que o letramento literário propõe uma apropriação e visualidade do mundo a partir da literatura. Essa experiência possibilitará o desejo, a expressão de si e saber da vida por meio do outro, uma vivência em representações.

Desse modo, a Sequência Básica proposta por Cosson (2018) é configurada por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, onde cada etapa traz sua configuração, como observaremos. Na 'motivação', ocorre a proposta "de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão" (COSSON, 2018, p. 55) ou se posicionarem frente a determinado tema. Essas situações, nisto, propõem a primeira investida na curiosidade, expectativa e anseio pelo encontro com o texto.

De certo, está inerente aqui outras questões no que tange a seleção da obra, propostas de ensino e outras considerações de origem didático-pedagógicas. De todo modo, a partir de nosso *corpus*, buscaremos elencar as reflexões sobre a obra juvenil metaficcional. Isso não caracteriza a exclusão da contribuição de nossa pesquisa para a geração de diálogos, reparos, reinvenções ou adaptação para outro objeto no ensino de Literatura.

Dando continuidade à proposição para o Letramento Literário, temos a etapa da Motivação, momento que algumas considerações sobre autor e obra são apresentadas ao aluno. No contexto de *O invisível* (2011), apresentar autor e ilustrador passa a ser devidamente importante, tendo em vista a produção de dois textos que, ainda que se autorreflitam no todo significante, estão apresentados no corpo da obra.



A etapa subsequente e que consideramos com maior atenção e preocupação é a Leitura. Cosson (2018) observa a essencialidade de uma leitura guiada pelo professor, que mediará e auxiliará com as emergente dúvidas ou dificuldades que o alunado apresentar. Embora a próxima etapa traga como consolidação da leitura a abertura para a(s) interpretação(ões), pensamos em algumas pausas nos momentos da leitura para estabelecer, como mediadores, a percepção dos direcionamentos que o alunado tem tomado.

A partir desses momentos, é pertinente a sugestão de questões, mudanças de perspectivas quanto a mensagem, buscar aferir como o olhar juvenil tem recepcionado a obra e se ela se articula com as experiências prévias, ofertar outras situações que são inseridas diretamente, recriando-as, ou indiretamente no texto. Mobilizar os leitores jovens para essas percepções poderá potencializar as camadas de leitura, tendo em vista que são leitores em formação e tendo contato com um material carregado de potencialidades significantes.

Esse direcionamento poderá também aferir a expectativa criada pela Motivação e o mantimento ou quebra dessa. Além de questionamentos, os intervalos de leitura proporcionam um momento para o assentamento desses significantes observados, dando tempo também que os leitores possam lançar outras expectativas para a continuidade.

Percebamos como se inscreve e se insere o jogo e contínua negociação na mediação. É fato que os relatos do desinteresse pela leitura por diversas e variadas motivações anteriores. A negociação, desse modo, pode trazer um engajamento dos sujeitos, permitindo a ressignificação de experiências com a leitura.

Cosson (2018) insere nesses intervalos também a possibilidade de inserção de texto menores que pareçam tecer aproximação com texto em processo de leitura. Em suma, como apõe o autor, “esse intervalo funciona [...] como um diagnóstico da etapa de decifração” (COSSON,

2018, p. 64), podendo equacionar problemáticas e outros fatores interpostos nesse processo de decodificação da composição textual.

Trazendo a teoria do Efeito Estético, Gumbrecht (2002) anota como os textos de ficção nascem de atos de performance e estão ligados a condições de situação, falante e ouvinte. O processo da Leitura e os intervalos propostos acionam as três condições, estabelecendo interação recepional com o objeto estético e (re)criando preenchimentos e vazios para a tessitura significativa do texto lido.

O texto literário, como objeto estético, perpassa uma construção de estar sempre no por vir, de modo que a experiência do sentido agrega valor interpretativo para leitura em processo. Pensando no polo do texto, dessa maneira, o todo significativo permitido na obra juvenil metaficcional configura o acionamento do jovem leitor, o que não precisa ser necessariamente enfadonho, que está envolto nesse tecido de significados que podem ser percebidos e mediados para alcançá-los pelo docente.

Deste modo, analisando agora o polo do leitor, esse que transita por meio do objeto, sendo possibilitado de “desenvolver a diversidade relacional das perspectivas textuais, as quais, como já observamos, se realçam cada vez que o ponto de vista salta de uma para outra. Daí advém uma rede de possibilidades de relacionamento” (ISER, 1999, p. 27).

Em continuidade, a última etapa é a Interpretação. Nela, ocorre a materialização como ato de construção de sentido. Diferente da leitura literária fora da escola, no espaço educacional entra em jogo o compartilhamento da interpretação, podendo ser oral ou com atividades propostas, permitindo o alargamento de fronteiras de sentidos.

A partir dessas discussões, em reflexão a partido da obra já mencionada, objetivamos na próxima seção a proposição para o trabalho com literatura em sala de aula, fazendo um recorte para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano). Tendo em vista a composição

linguística, temática, partindo do pressuposto da fruição como leitor e habilidades que abarcam esses anos, entendemos que *O invisível* (2011) pode ser uma obra a ser proposta em qualquer desses anos.

## A INVENÇÃO NA LEITURA: PROPOSTA DE LEITURA PARA ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme observamos e discutimos anteriormente, o livro *O invisível* (2011) traz uma configuração estética possuidora de níveis simbólicos e significantes em sua configuração e que produz invenções interativas para a leitura. A obra traz um poema narrativo de Alcides Villaça com um jovem (ainda criança) que brinca com as possibilidades do se ser invisível. Com a configuração material que traz ilustrações de Andrés Sandoval, o constructo textual (um todo narrativo – poético -) espacia incursões simbólicas por meio das várias linguagens que são permitidas no contrato leitor e texto.

Pensar o estabelecimento do leitor no diálogo interativo, levamos para a proposição que iremos estabelecer abaixo. Partindo das propostas de Letramento Literário (2018), selecionamos a Sequência Básica como um mediador no processo de trabalho com a literatura em sala de aula. Como já comentamos, a obra pode estar passível para as aulas de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental como um todo. Entretanto, selecionamos os anos 6º ou 7º anos para nossa proposição, buscando desenvolver em toda proposta as habilidades EF67LP27, EF67LP28, EF69LP46 e EF69LP48.

Quanto à quantidade de horas/aula, prevemos um tempo médio de 50 min/aula, desse modo pensando 6 aulas para o desenvolvimento da sequência (Motivação – Interpretação). A seguir, apresentaremos



a proposição, recortando-a em blocos maiores, que contemplarão as etapas vistas por Cosson (2018), e blocos menores, que serão os 'momentos' que darão seguimento ao acontecimento das aulas.

Salientamos que o objetivo de nossa aula será promover práticas de leitura que envolverão a obra metaficcional, a poesia (poema narrativo) e discussão oral. Enquanto conteúdos programáticos, podemos localizar a proposta também como práticas de leitura e discussão e/ou leitura de poesia.

## Motivação

(1 aula – 50 min)

### Momento 1

Neste inicial momento da sequência, dedicado para fornecer alguns meios de preparação para a leitura, pensamos sugerir um *convite* para as invenções imaginativas que as palavras podem fazer. Para isso, o docente fará uso do poema “Convite”, de José Paulo Paes, presente na obra *Poemas para brincar* (2011), como um texto inicial com o objetivo de prover um questionamento sobre as possíveis recriações.

Com o poema impresso em cartaz, o professor vai fazer um convite, fazendo relação com o título, para que os meninos e meninas leiam com ele em voz alta. É necessário o estabelecimento de um jogo, em que o docente incentive a leitura e a releitura do poema, observando a entonação, o ritmo e, de fundamental importância, a participação de todos.

Após isso, ainda nesse clima de jogo, entre os meninos e as meninas, serão formados 4 (quatro) grupos, garantindo o envolvimento de todos, e o docente explicará que os grupos terão 5 (cinco) minutos para montar os versos do poema, já entregue em envelopes lacrados,



sendo o vencedor quem montar corretamente primeiro. O grupo vencedor ganha um brinde (sugerimos que o professor ache um meio de bonificar o grupo). O jogo, assim, encerra com a leitura coletiva do poema. A motivação da escolha do poema se deu pela proposta de um eu-lírico que vê as possibilidades das palavras.

### Momento 2

Em continuidade, ainda nessa aula, os discentes serão questionados sobre a invenção que as palavras podem trazer: *Vocês viram que acabaram de brincar com um texto? Como foi o momento para vocês? Alguém gostou dessa forma de ler? Quando o poema convida a gente a brincar, vocês imaginariam que seria assim?* Essas questões são oportunas para que os participantes ouçam comunicando a experiência.

Nesse momento, o professor mediará a discussão de como as palavras também podem inventar e reinventar nossa existência. Uma situação será dada: *Imagine, já que tivemos a experiência de brincar com o texto, se nós inventássemos nossa vida a partir da palavra? Por exemplo: Maria (nome fictício para uma aluna), se você pudesse ter um poder, com uma palavra, qual você usaria?* Nisso, o docente vai tentando articular esses questionamentos.

Em determinado momento, assim, ele vai pedir que outro aluno ou aluna comente os benefícios do poder da colega, quais situações podem ser benéficas e quais situações serão desvantajosas.

Por meio desse jogo entre montar o poema e pensar sobre as palavras, o espaço para a motivação parece que será preenchido pela experiência e engajamento dos outros olhares dos meninos e meninas para o poder inventivo, criativo e simbólico das palavras, o que eles e elas já fazem uso e muitas vezes podem não tomar consciência.

## Introdução (1 aula – 50 min)

### Momento 3

Neste momento, buscando introduzir a obra, apresentaremos alguns comentários sobre o autor e o ilustrador da obra, apresentando os objetivos que o professor traçou para aquela leitura, remontando a busca e continuidade da percepção dos discentes para a imaginação e a invenção pelo texto.

Para a apresentação acima, o professor convidará 2 (dois) discentes para ler as informações sobre os autores que temos no livro. Em seguida, por meio de um círculo, o exemplar do livro será passado para que eles tenham contato com a obra e reflitam *o que será que o livro vai inventar? Ele tem história? Ele tem poema?* Permitindo a construção de horizontes de expectativa.

Tendo, assim, um contato físico com a obra. Salientamos que a obra será *O invisível* (2011), porém ocorre que esse livro não está disponível para as escolas públicas por meios dos programas, sendo interessante que o docente o possua em sua biblioteca pessoal ou passe a adquiri-lo. Em caráter pessoal, observamos a relevância do projeto da obra para um outro olhar para a leitura, literatura e para a vida e as demandas de elaboração de subjetividades idôneas à idade juvenil.

## Leitura

### Momento 4

Os alunos tendo contato com o livro anteriormente, será o momento de iniciar a leitura do texto verbal. Como apresentamos acima, a problemática de que todos tenham um exemplar é colocada. Em vista



disso, a interação com as ilustrações será colocada no intervalo da leitura. Para este momento, a leitura será até os versos “Não cansará ser alguém/ que ninguém mais pode olhar?” (VILLAÇA, 2011, p. 17).

## Momento 5

### Intervalo 1

Para que se assente o momento inicial do processo de leitura, o professor mediará alguns questionamentos sugeridos:

1. *Pessoal, lembram da invenção inicial, que vocês imaginaram por meio de uma palavra, um poder? Parece que o eu-lírico encontra vantagens e desvantagens...*
2. *Quais as vantagens do eu-lírico sobre ser invisível?*
3. *Quais as desvantagens?*
4. *Na situação dele, como invisíveis, o que vocês fariam?*

Em meios disso, o docente está propondo uma reflexão sobre a recepção do texto lido, incutindo outras reflexões, alargando as fronteiras da obra e promovendo a ação ativa dos meninos e meninas.

Ainda nessa discussão, o docente pode convidar alguns alunos para o contato com o livro, o que se propõe uma antecipação da leitura, para descobrir uma das desvantagens que o eu-lírico se preocupa. Nisso, fará com que os alunos que viram as imagens, tenham comentários sobre o que eles observam.

Nesse momento, o professor deve ter em mente que por meio das ilustrações, está sugerido a urgência dessa paixão juvenil por Mara, como coloca o poema, o que tem feito o eu-poético ocultar seus sentimentos juvenis. É interessante que haja uma contribuição e sempre efetivo e ativo chamamentos para que os alunos participem das discussões.

**Momento 6**

Continuidade e encerramento da leitura do texto verbal.

*Intervalo 2* – imaginação em viés

Será solicitado para os discentes que eles escrevam em uma nota autoadesiva (entregue pelo professor) os sentimentos/emoções/afetos que encontraram na leitura. Também, enquanto eles participam dessa interação (e olhar para si), o docente pode articular a continuidade de questionamentos, guiando os alunos para observar as brincadeiras infantis no início do poema e como isso vai ganhando uma certa maturidade frente ao primeiro amor, permitindo também a interação com a obra, explorando todo o projeto.

**Interpretação****Momento 7**

Para a interpretação, foi pensado a produção escrita e a exposição de momentos, alternativos à tessitura poética lida, por exemplo, quais outras situações que a invisibilidade seria possível para o aluno, para que possam brincar com as fissuras do texto. Frente a isso, sugere-se que os alunos novamente sejam separados em grupos, aos quais será entregue o material para a confecção dos quadros de invenções dele. Chamamos assim, pois ao escrever outros caminhos alternativos, mesmo partindo de um texto posto, os alunos reinventarão, recriando e se apropriando em ver o mundo por meio do filtro da literatura.

Após a atividade feita, é interessante que os meninos e as meninas apresentem, sendo oportuno a abertura de espaços para o estabelecimento de diálogo, reflexões e interrelação com os sentimentos

colocados anteriormente. Desse modo, abrindo espaços para a apropriação e a maturação da leitura.

Também, é-se necessário que haja uma reflexão sobre o momento do *Intervalo 1*, e que os alunos fizeram a observação do projeto gráfico do livro, trazendo para este momento final as linguagens que estão estabelecidas e colocadas socialmente e que estamos sempre fazendo o uso delas. Passando também para a reflexão das potencialidades de significado que um texto pode apresentar, para que se incentive neles essa percepção, trazendo à consciência, para uma ação reflexiva nos termos da linguagem, bem com o encontro com os horizontes pensados anteriormente.

Com a proposta realizada, os meninos e as meninas poderiam realizar uma exposição sobre suas leituras em um espaço de expressão que haja na escola. A aplicação dessa sequência visualiza também para que haja a participação dos alunos refletindo sobre o texto literário e a vida.

## QUESTÕES FINAIS SUSCITAM OUTRAS QUESTÕES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As proposições que buscamos abarcar e discutir aqui são sinalizações de caminho para uma tomada interativa, colaborativa e pautada em discussões teóricas da literatura juvenil no solo da sala de aula. Outras fronteiras podem ser alargadas, outros espaços podem aparecer ou não. A tomada de entendimento de uma prática reflexiva, teórica e pautada em percursos assistidos é de suma importância para que haja outros direcionamentos na formação de leitores e leitoras jovens que sejam críticos e reflexivos.



Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, perpassamos a discussão sobre os documentos oficiais que normatizam/regulam o ensino e como esses trazem o olhar para a Literatura. Notamos que é proeminente apontamentos que potencializam os lugares plurais em que o texto literário pode se inserir, contemplando aspectos linguísticos, estilísticos, discursivo e/ou semióticos.

Com *O invisível* (2011), obra selecionada para nossa análise e proposição de trabalho no ensino, notamos que a produção juvenil brasileira contemporânea apresenta aspectos que reinauguram o constructo literário como potencializador significativo, um todo significativo e que abrange espaços que acionam o jovem leitor no empenho de leitura por meio de camadas significativas pelo caráter autorreflexivo contornado pelo projeto gráfico, com as ilustrações, tipografia e outros pontos que encorpam a experiência leitora – como acontece com o vir a ser das ilustrações com a inserção do filtro vermelho na montagem das ilustrações.

Espaços plurais, camadas de leituras pelos constituintes da obra, jogo com os significantes e a autorreflexividade são aspectos que consideramos pertinentes conforme observamos. Para tanto, também refletir sobre o trabalho com o livro em sala de aula é urgente, tendo em vista que apenas o livro como potencial estético sem uma mediação adequada pode não permitir uma experiência significativa.

Nesse ponto, refletir sobre as propostas de uma sequência de mediação da obra em sala de aula é pertinente. Para isso, elegendo as contribuições de Cosson (2018) e da Teoria do Efeito Estético, discutida por Iser (1999; 1996; 2002), elaboramos uma proposta de trabalho com o texto juvenil, contemplando tais teorias e observando os direcionamentos que possam ser relevantes para a interação leitor-leitura-obra.

Desse modo, entendemos que trabalhar com a literatura juvenil é necessário e urgente para nossas práticas em sala de aula.



Espaços plurais e significantes estão colocados e já sinalizados nos documentos oficiais, na reflexão teórica e nas obras literárias, como analisamos em nosso *corpus*.

É imperioso que nossas reflexões alcancem a sala de aula, para que se possa observar com maior proximidade como os meninos e as meninas se põem enquanto leitores em recepção. Para isso, compreendemos que nossa pesquisa pode contribuir para a prática docente, a formação inicial e continuada de estudantes que vislumbram e entendem a necessidade do texto literário em sala de aula e a preocupação com a formação de leitores críticos, reflexivos e que atuem ativamente em seus diversos e variados contextos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, José Helder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In*: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- DURÃO, Fabio A. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

GUMBRECHT, Huns Ulrich. A teoria do efeito estético. *In*: COSTA LIMA, L. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, p. 989-1014.

IPIRANGA, Sarah Diva da Silva. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, n. 38, v. 1, p. 106-114, jan./jun. 2019.

ISER, Wolfgang. **O Ato da Leitura**. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. *In*: COSTA LIMA, L. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, p. 955-987.

ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época. *In*: COSTA LIMA, L. **Teoria da literatura em suas fontes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2, p. 927-953.

JOUVE, Vincent. Ensinar literatura. *In*: JOUVE, Vincent. **Por que estudar literatura?**. Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcio. São Paulo: Parábola, 2012.

SARAIVA, Juraci Assmann. Por que e como ler textos literários. *In*: SARAIVA, Juraci Assmann; MÜGGE, Ernani *et al.* **Literatura na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIPE, Lawrence R. The Art of the Picturebook. *In*: WOLF, Shelby Anne *et al.* **Handbook of research on children's and young adult literature**. New York: Routledge, 2010, p. 238-250.

VILLAÇA, Alcides. **O invisível**. Ilustrações Andrés Sandoval. São Paulo: Editora 34, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

## Sobre os organizadores

### Paulo Vinícius Ávila Nóbrega

Possui Doutorado em Linguística (2017), com ênfase em Aquisição de Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Curso Mestrado em Linguística (2010), Especialização em Língua Portuguesa (2007) e Licenciatura em Letras Português (2006) também na UFPB. Atualmente, é professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Coordena o GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). Autor do livro *O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem*, publicado pela Editora Appris em 2018. Organizador do *Nuances da Linguagem em Uso*, volumes 1, 2 e 3, publicados pela EDUEPB. E-mail: [pvletras@servidor.uepb.edu.br](mailto:pvletras@servidor.uepb.edu.br)

### José Vilian Mangueira

É Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB / PPGL (2012). Atualmente, é professor efetivo com dedicação exclusiva da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, atuando na Graduação do curso de Letras / Inglês nas áreas de Literatura Anglo-Americana. É pesquisador do CNPQ, com trabalhos envolvendo a representação de Gênero na Literatura. Tem textos publicados em revistas e congressos da área de Literatura, sobre temas relacionados aos Estudos de Gênero, Crítica Feminista e Literatura e Sociedade. Sua tese de doutoramento foi transformada em livro, intitulado *O Sujeito feminino em O despertar e Riacho Doce: um estudo comparativo da obra de Kate Chopin e José Lins do Rego*. Faz parte, desde sua criação, do Grupo de Pesquisa GECLIT – Grupo de Estudos Críticos da Literatura. Atuou como professor do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Foi professor visitante da *Webster University* – Missouri. E-mail: [vilianmangueira@servidor.uepb.edu.br](mailto:vilianmangueira@servidor.uepb.edu.br)

## Sobre os autores e as autoras

### Adauto Locatelli Taufer

Docente no Colégio de Aplicação (UFRGS). Licenciado em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em 2004. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2007, na Linha de Pesquisa Estudos de Literaturas Brasileira, Luso-Africanas e Portuguesa. Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, em 2011, na mesma Linha de Pesquisa do Mestrado. Realizou estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), em 2019-2020, na Linha de Pesquisa em Teoria da Literatura e Escrita Criativa. Pesquisa, principalmente, sobre os seguintes temas: formação do leitor, formação de professores (eventos de formação), mediação de leitura, práticas de escrita criativa e produção de curtas-metragens.

*E-mail: adautotaufer@gmail.com e adauto.taufer@ufrgs.br*

### Álex Mateus Firmino Barbosa

Especialista em Língua, Linguística e Literatura (UNIFIP) e em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (UEPB/CH) (2022). Graduado em Letras Licenciatura plena em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/CH). Foi monitor da disciplina Leitura e Produção de Textos II (2019) e da disciplina Literatura Infantil e Juvenil (2020-2021) e integrante do Subprojeto de Língua Portuguesa do Programa de Residência Pedagógica (CAPES/CNPq) pela mesma instituição. É integrante do grupo de pesquisa do CNPq Literatura, Cultura Visual e Ensino (LITCVE). Atuou como professor do Ensino Fundamental I (2018-2019) e atualmente é professor de Literatura na Escola M. E. F. Professora Lia Beltrão (Alagoinha-PB).

*E-mail: alexmateus07@gmail.com*

### Auricélio Soares Fernandes

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPB). Professor Adjunto de Língua e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira – PB. Docente do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade.

*E-mail: asf@servidor.uepb.edu.br*

### **Arlene Frutuoso Coelho de Oliveira**

Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL/UFRPE), pesquisadora do Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem no Diretório de pesquisas do CNPq, graduada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

*E-mail: arlenefrutuoso@gmail.com*

### **Daniel Lira Ferreira**

Mestrando em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2022 – 2024), especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (2021 – 2022) pela Universidade Estadual da Paraíba e graduado em Letras – Português (2016 – 2021) pela mesma instituição.

*E-mail para contato: ferreira.daniel.lira@gmail.com*

### **Evania Soares de Alexandria**

Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2022), graduada em Letras Português pela UEPB (2019).

*E-mail: evania.alexandria@gmail.com*

### **Flávia da Silva Nascimento**

Possui especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2022). É graduada em Letras (Português) também pela Universidade Estadual da Paraíba (2019).

*E-mail: flahs.21@gmail.com*

### **Francyllayans Karla da Silva Fernandes**

Doutoranda em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (UFSCar); Doutoranda em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Letras. Mestre Educação pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB, especialista em Supervisão e Orientação Educacional – FIP, LIBRAS – FACEN, Ciência da Linguagem com Ênfase no ensino da Língua Portuguesa – UFPB, Ensino do Português para Surdos como segunda Língua – IFPB.

*E-mail: francyllayans@gmail.com*

### **GLeyceslaine Maria Souza de Oliveira**

Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (2016) e Especialista em Ensino de Língua e Literatura na Educação Básica.

*E-mail: gleyceslaine@outlook.com*

### **Ivanilza Pereira da Silva**

Possui graduação em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba (2021), graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). E Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2022).

*E-mail: ivanilzap0@gmail.com*

### **Jordania Lima de Mendonça**

Atualmente é professora no ensino básico, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Pós-graduanda no ensino de Língua, Linguística e Literatura pelo Centro Universitário de Patos - (UNIFIP), Pós-graduanda em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Graduada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - Campus III - Centro de Humanidades. Foi Coordenadora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Marí. Foi pesquisadora bolsista PIBIC pela CNPQ, na cota de 2019-2020, pesquisadora voluntária PIBIC, na cota 2020-2021. Desenvolve estudos na área de Literatura Comparada, Teatro, Cinema e Psicanálise.

*E-mail: jordaniaxavier@outlook.com*

### **José Laelson da Silva**

Graduado em Letras com habilitação em Língua Inglesa, pela Universidade Estadual da Paraíba (2021) e Especialista em Ensino de Língua e Literatura na Educação Básica.

*E-mail: jose.laelson@aluno.uepb.edu.br*

### **José Temístocles Ferreira Júnior**

É Doutor em Linguística pela UFPB, com um período sanduíche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, é professor adjunto da unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Estudos

da Linguagem (PROGEL-UFRPE). Coordena o Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem no Diretório de pesquisas do CNPq. É Coordenador Geral da UAB na UFRPE.

*E-mail: josetemistocles@yahoo.com.br*

### Joyce da Silva Cruz de Mendonça

Especialista em Língua, Linguística e Literatura pela Faculdades Integradas de Patos (UNIFIP); Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB/PRPGP); Graduada em Pedagogia (UEPB/CH) e Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português (UEPB).

*E-mail: joycedscm1996@gmail.com*

### Kalliny Bezerra de Oliveira

Pós-graduada em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica- UEPB. Graduada em Letras – Português (2019) pela Universidade Estadual da Paraíba.

*E-mail: kallinebezerra@hotmail.com*

### Luíza Soares Maragno

Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Letras - Português e Literatura Brasileira pela mesma instituição. Atualmente é professora de língua portuguesa, produção textual e literatura. Seus interesses de pesquisa são relacionados à enunciação, com foco no legado de Émile Benveniste, e ao letramento (ensino de leitura e produção textual) escolar e acadêmico.

*E-mail: luiza.maragno@gmail.com*

### Maria Anielle da Silva

Pós-graduada em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica, pela Universidade Estadual da Paraíba (2022). Graduada em Letras Língua Portuguesa pela mesma instituição.

*E-mail: aniellemaria18@gmail.com*

### Maria de Fátima de Souza Aquino

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Professora da Universidade Estadual da Paraíba, atuando na graduação e na pós-graduação. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos de Linguagens e Ensino (GELIE). Desenvolve estudos na área de Linguística, com ênfase nos seguintes temas: variação linguística, oralidade, escrita, leitura, letramentos e ensino.

*E-mail: fatimaaquinouepb@yahoo.com.br*

### Maria Suely da Costa

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculada ao Programa de Pós-graduação em rede, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do grupo de pesquisa/CNPq Estudos de Linguagens e Ensino. Tem experiência de estudos na área da Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária, Literatura e Ensino. Tem publicações em: Estudos Interculturais, Africanidades e Descolonização (Rio Branco, NEPAN, 2020); Cartas a Paulo Freire Escritas por quem ousa esperar (EDUEPB, 2021); Práticas Didáticas no PROFLETRAS: ensino de literatura (EDUEPB, 2022).

*E-mail: mscosta3@hotmail.com*

### Marina de Oliveira Silva

Especialista em Língua Brasileira de Sinais- Libras pelo programa de Pós-Graduação (PÓSFIPI) da Universidade Faculdades Integradas de Patos-UNIFIP; Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica- UEPB/PRPGP e Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português (UEPB).

*E-mail: ma97marina@outlook.com*

### Mônica Santos da Costa Reis

É graduada em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Possui especialização em Linguística Aplicada À Educação pela Faculdade Futura (2021), Pós-Graduada em Produção Textual pela Faculdade Futura (2022). Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem (NEAL), vinculado a UFRPE cadastrado no CNPQ e atua na docência da Educação Básica (Ensino Médio) como professora de Língua Portuguesa e Literatura.

*E-mail: monica\_costa1989@hotmail.com*

### Rosângela Neres Araújo da Silva

Doutora em Letras – Literatura e Cultura (2011) pela UFPB. Mestre em Letras - Estudos Sociolinguísticos (2001) pela UFPB. Graduada em Letras - Inglês e Português (1997) pela Universidade Federal da Paraíba. É professora efetiva da Universidade Estadual da Paraíba e integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Tem experiência na área de Literatura Comparada e Literatura e Ensino, atuando em: Adaptação Fílmica e Tradução Intersemiótica, Literatura Inglesa (Estudos Woolfianos), Literatura Infantojuvenil e Literatura Brasileira. Lidera o grupo de pesquisa do CNPq Literatura, Cultura Visual e Ensino (LITECVE).

*E-mail: rosangelaneres@servidor.uepb.edu.br*

### Selton de Lima Oliveira

Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (UEPB) e em Arte-Educação (FAVENI). Possui graduação em Letras – Inglês (UEPB) e atualmente está graduando em Letras - Português (UEPB) e em Artes Visuais (FIBMG).  
*E-mail: seltonoliveiraa@gmail.com*

### Suenia Roberta Vasconcelos da Silva

Cursando mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco. Possui especialização em Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2021). Possui especialização em Língua Portuguesa e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2017). Possui graduação em Letras pela Universidade Católica de Pernambuco (2015). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2015). Participa do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem (NEAL), vinculado a UFRPE cadastrado no CNPq. Tem experiência na área de Linguística e Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando nos seguintes temas: semântica linguística, enunciação, gêneros da linguagem, linguística textual, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, transtornos de linguagem.  
*E-mail: sueroberta@hotmail.com*

### Viviane Rufino da Silva

É mestranda em Estudos interdisciplinares da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL-UFRPE), possui bacharelado em Letras/Português pela Universidade Federal de Pernambuco (2019), licenciatura em Letras Português pela Uniasselvi (2021), especialização em ensino de língua Portuguesa e produção de texto pela UNIVISA (2020) e atua como professora de português e literatura no ensino básico.  
*E-mail: vivianerufino29@gmail.com*

### Gláucia Patrícia Medeiros Santos

Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL/UFRPE), pesquisadora do Núcleo de Estudos Enunciativos e Aplicados da Linguagem no Diretório de pesquisas do CNPq. Possui especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Maurício de Nassau (2009), graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Pernambuco (2007), diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE – Nível Superior) concedido pelo Ministério da Educação e Ciência Espanhola (2005). Tem experiência nas áreas de Linguagem e Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Espanhola.  
*E-mail: vladiamedeiros@gmail.com*

## Índice remissivo

- A**
- abordagem qualitativa 15, 16, 17, 139, 237, 365, 441
  - afro-brasileira 20, 160, 374, 375, 376, 384, 387, 388
  - âmbito educacional 19, 99, 334
  - âmbitos escolares 20
  - aspectos subjetivos 14
  - aulas 9, 10, 11, 14, 18, 23, 24, 29, 33, 34, 36, 37, 44, 59, 64, 70, 71, 72, 75, 98, 101, 114, 115, 131, 134, 141, 142, 144, 145, 152, 161, 163, 166, 169, 182, 183, 187, 196, 200, 206, 209, 210, 211, 215, 218, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 233, 245, 252, 254, 260, 262, 270, 279, 284, 288, 302, 304, 307, 333, 346, 360, 364, 371, 376, 379, 411, 424, 425
  - autoria feminina 13, 14, 50, 52, 66, 67, 70, 74, 75, 77, 383
- C**
- caráter bibliográfico 15, 36
  - caráter qualitativo-interpretativista 14
  - ClassDojo 13, 25, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46
- D**
- documentos legais 11, 309, 312, 325, 345
- E**
- educação básica 10, 13, 15, 19, 32, 38, 48, 82, 97, 121, 125, 127, 149, 207, 218, 225, 238, 311, 312, 319, 326, 327, 329, 331, 334, 389, 396
  - ensino variacionista 15, 127, 128, 149, 441
- F**
- escrita acadêmica 12, 391, 397
  - escritoras 13, 67, 295
  - escritor indígena 16, 164
  - estratégia inclusiva 10, 97
- F**
- ferramenta ClassDojo 13, 25
  - ferramenta didática 18
  - ferramentas digitais 13, 24, 25, 28, 31, 38, 39, 249
- G**
- gamificação 13, 24, 25, 27, 30, 31, 35, 36, 37, 39, 46, 49
  - gênero dramático 11, 17, 18, 235, 236, 237, 238, 243, 244, 251, 252, 253, 255, 257, 258
  - gênero textual 13, 33, 34, 35, 52, 59, 62, 64, 66, 70, 73, 74, 85, 236, 270, 271, 277, 278, 280, 281, 282, 296, 354, 357
- H**
- história africana 20
- I**
- indígenas 16, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 416
  - intervenção pedagógica 15, 99, 111, 441
- J**
- jogos 9, 23, 24, 25, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 149, 184

**L**

leitura 9, 12, 13, 16, 17, 19, 20, 22, 42, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 81, 94, 101, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 136, 137, 138, 141, 142, 144, 152, 156, 159, 161, 162, 166, 167, 169, 170, 172, 174, 176, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 190, 191, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 210, 211, 212, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 259, 267, 270, 273, 278, 279, 280, 281, 285, 294, 295, 296, 297, 299, 302, 303, 304, 305, 306, 317, 331, 341, 342, 343, 348, 349, 351, 352, 353, 354, 356, 357, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 371, 375, 378, 379, 380, 382, 385, 386, 387, 388, 392, 393, 395, 396, 397, 398, 399, 405, 406, 409, 410, 411, 412, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 433, 435, 438

leitura crítica 17, 138, 159, 182, 212, 294

leitura literária 12, 13, 16, 17, 20, 56, 57, 60, 61, 65, 74, 77, 114, 116, 180, 183, 184, 186, 188, 206, 224, 227, 231, 232, 245, 247, 371, 385, 409, 411, 420, 423

leituras multissemióticas 16

leituras poéticas 12, 409

letramento literário 11, 13, 51, 52, 53, 60, 65, 70, 74, 75, 76, 113, 116, 156, 157, 165, 166, 169, 171, 172, 206, 209, 215, 216, 217, 220, 221, 224, 226, 228, 229, 235,

238, 250, 251, 259, 378, 379, 385, 387, 410, 421, 442

letramento visual 12, 340, 358, 367

língua inglesa 10, 13, 16, 47, 48, 49, 179, 183, 184, 185, 192, 196, 197, 200, 204, 210, 211, 215, 217, 225, 229, 232, 233, 234

língua portuguesa 11, 18, 59, 72, 76, 99, 123, 124, 131, 134, 149, 151, 152, 251, 259, 260, 346, 348, 349, 350, 361, 367, 380, 438

literatura indígena 16, 157, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 169, 175, 176, 178

Literatura indígena 10, 153

literatura nacional 11, 19, 291, 292, 294, 295, 299

literatura surda 10, 12, 14, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 114, 116, 120, 121, 340

**M**

mulher afrodescendente 11, 19, 291, 294

mulher experiencia 11, 291

**N**

natureza metodológica 15, 111

natureza qualitativa 18, 36, 111, 262, 276, 286

**P**

perspectiva enunciativa 12, 21, 86, 391, 395, 400, 404, 408

possibilidades multissemióticas 17, 442

prática educacional 18, 139

proposições pedagógicas 18

proposta didática 13, 16, 25, 26, 35, 53, 69, 74, 127, 128, 150, 157, 181, 196, 237, 269, 270, 277, 278, 279, 282, 283, 284, 285

proposta metodológica 12, 313, 340, 343, 364

## R

recursos tecnológicos 19, 29, 180, 442

reescrita textual 18, 267, 282, 286, 287, 288

re significando vozes 12, 369

romance gráfico 16, 180, 192, 196

## S

semantização 14, 84, 403

sequência didática 9, 13, 17, 20, 23, 25, 32,  
37, 47, 66, 99, 100, 108, 217, 232, 277, 343,  
352, 353, 354, 356, 357, 358, 364, 365, 442

ser humano indígena 16, 176

singularização discursiva 12, 391

sociedade brasileira 19, 157, 256, 292, 373,  
374, 383

## T

texto literário 15, 17, 21, 55, 57, 60, 138, 151,  
165, 166, 172, 174, 175, 181, 182, 183, 184,  
185, 206, 210, 212, 218, 219, 221, 225, 227,  
230, 232, 233, 245, 285, 304, 305, 306, 352,  
353, 365, 387, 410, 411, 412, 413, 414, 416,  
417, 419, 421, 423, 430, 431, 432

## V

variação linguística 10, 15, 125, 126, 127,  
128, 129, 131, 134, 135, 136, 137, 140, 141,  
143, 144, 148, 150, 266, 438, 442

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# ESTUDOS SOBRE LINGUAGENS

teoria e prática