

Suzana Marly da Costa Magalhães

O PRAZER DO TEXTO

atividades de leitura e de criação textual
para professores do ensino médio



Suzana Marly da Costa Magalhães

O PRAZER DO TEXTO

atividades de leitura e de criação textual
para professores do ensino médio



| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 a autora.

Copyright da edição © 2022 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.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

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 do Estado da Bahia, 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

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

Fabricia 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 Ehlert 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

Handherson 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 Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, 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

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



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

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth 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

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.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	J.pranee, Tartila - Freepik.com
Revisão	Cristina Rigoni
Autora	Suzana Marly da Costa Magalhães

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M188o Magalhães, Suzana Marly da Costa –
O prazer do texto: atividades de leitura e de criação
textual para professores do ensino médio. Suzana
Marly da Costa Magalhães. São Paulo: Pimenta
Cultural, 2022. 154p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-403-6 (eBook)

1. Educação. 3. Leitura. 4. Produção de texto. 5. Ensino
médio. 6. Semiótica da imagem. I. Magalhães, Suzana
Marly da Costa. II. Título.

CDU: 81'42
CDD: 000

DOI: 10.31560/pimentacultural/2022.036

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 2





A minha mãe, que me ensinou a ler literaturas...



Agradecimentos pela valiosa orientação
da Professora Cristina Rigoni.



*“La vertu paradoxale de la lecture est de nous
abstraire du monde pour lui trouver un sens.”*

Daniel Pennac

SUMÁRIO

Introdução.....	12
-----------------	----

Capítulo 1

“Dize-me como pensas a linguagem e te direi como tu ensinas”: categorias epistemológico-linguísticas e o trabalho docente.....	16
A epistemologia do professor de língua portuguesa.....	17
O formalismo e a leitura.....	18
O behaviorismo e a leitura.....	24
O funcionalismo e a leitura.....	27

Capítulo 2

A abordagem textual-interativa e a leitura.....	31
--	-----------

Capítulo 3

O sistema de avaliação da Educação Básica Brasileira (SAEB) e a leitura.....	45
O que é o SAEB.....	46
O SAEB e a leitura.....	49

Capítulo 4

Como ensinar a interpretar imagens.....	60
A civilização da imagem.....	61
As imagens fotográficas segundo Roland Barthes.....	65
Atividades de interpretação de imagem.....	74



Capítulo 5

Módulos de interpretação e de criação textual..... 81

Apresentação 82

Conclusão..... 143

Referências 145

Anexo I..... 151

Estrutura da roda de leitura..... 151

Sobre a autora 153

Índice Remissivo..... 154



INTRODUÇÃO

Um dos problemas mais graves da educação brasileira é o resultado negativo na área de aprendizagem de Língua Portuguesa, que se faz especialmente notar no Ensino Médio. Nessa etapa, parecem se acumular as dificuldades que permearam uma trajetória escolar sem adequado acompanhamento pedagógico, o que resultou em um cenário de estagnação no Ensino Médio brasileiro. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2017, 14 estados tiveram queda na proficiência média nas competências de leitura.

As razões do fracasso do ensino da Língua Portuguesa remetem forçosamente à crítica dos métodos de ensino de leitura e escrita utilizados nas escolas, em que pese a influência não menos importante de um sistema deficiente de gestão escolar, que não atende às necessidades mais prementes das escolas.

Este livro parte do pressuposto de que a leitura é uma dimensão relevante da aprendizagem da Língua Portuguesa e dos conteúdos da Educação Básica devido até ao seu aspecto instrumental: a ausência ou a limitação das habilidades de leitura podem comprometer o desenvolvimento das habilidades de todos os conteúdos curriculares, incluindo até o conhecimento lógico-matemático, que exige a compreensão prévia dos enunciados e das explicações de natureza verbal.

Supõe-se aqui também que as práticas de leitura dos docentes se baseiam em concepções centenárias sobre linguagem e aprendizagem difundidas nas instituições escolares e nas escolas de formação de professores, que se manifestam de modo consciente e inconsciente. Como se sabe, os estudos linguísticos do século XX foram influenciados por dois movimentos distintos em sua perspectiva analítica, acarretando diferentes implicações nas práticas de leitura escolar: “por



um lado, temos o projeto formalista, que busca analisar a língua de forma descontextualizada, dando primazia ao aspecto sintático; por outro lado, temos o movimento funcionalista, que busca recontextualizar a língua, observando-a em seus contextos de uso e com ênfase no estudo do léxico, nos aspectos socioculturais, na interação e na visão cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 16).

Parte-se, então, do pressuposto de que as várias concepções de linguagem dos professores impactam as práticas escolares de leitura, sendo um dos fatores responsáveis pelo colapso do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira. Urge, portanto, discutir quais são as suas principais características, identificando as principais implicações no campo da Didática e da Avaliação, a fim de estruturar uma proposta de ensino e de avaliação mais consistente.

Sob o influxo de sucessivas reformas de ensino ao longo das últimas décadas, e da evolução de paradigmas linguísticos nos cursos superiores de Letras, alguns professores defendem, por exemplo, a perspectiva cognitivista¹ de leitura, que inclui a abordagem construtivista e socioconstrutivista, e a Teoria de Processamento de Informações, segundo a qual a leitura é um processo cognitivo complexo realizado por meio da interação entre o leitor e o texto.

Outros até apresentam um discurso socioconstrutivista, mas, na prática escolar, enfatizam a aprendizagem da gramática normativa e as práticas da leitura como decodificação. Para esses professores, a escola se baseia ainda em uma série de ideias sobre o texto: 1) o texto como conjunto de elementos gramaticais discretos, desprovido de contexto comunicacional, servindo para analisar classes e funções

1 O Cognitismo se propõe a analisar a mente, o ato de conhecer, para descrever como o homem desenvolve seu conhecimento acerca do mundo, considerando os aspectos que intervêm no processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações.



gramaticais, frases e orações; 2) o texto como repositório de mensagens e informações, em que a leitura só pode ser entendida como um processo de decodificação, segundo o qual é realizada uma extração de significados das palavras isoladas no texto, e como uma avaliação atrelada à função certificadora e classificatória.

Esse ponto de vista baseia-se, na verdade, em uma concepção autoritária de leitura, “que parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada” (KLEIMAN, 2002, p.23). Nessa proposta, a contribuição do aluno é dispensável, e a leitura torna-se um exercício mecânico de avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação do professor.

Este livro considera que essa concepção escolar equivocada de leitura está presente também na maior parte dos livros didáticos, baseada em premissas formalistas, contribuindo para a ineficiência do processo de ensino-aprendizagem de leitura em contexto escolar.

Em razão disso, busca-se contribuir para a produção de material didático de leitura e de interpretação de textos destinado a alunos de ensino médio, apoiado no chamado Paradigma Textual-Interativo de ensino-aprendizagem, que incorporou contribuições do Sociointeracionismo, da Teoria de Processamento de Informações e da Linguística Textual, dentre outras.

Foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre as diversas abordagens da língua portuguesa, identificando as suas implicações para os conceitos e práticas de leitura escolar. A partir desses referenciais teóricos, foram analisados os instrumentos de avaliação das habilidades de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - um importante sistema de avaliação institucional da aprendizagem de leitura no País. Com base nessas referências teóricas, foram elaboradas três unidades didáticas a partir de enfoques temáticos, incluindo



seqüências de textos acompanhadas por atividades didáticas, de avaliação da compreensão textual e de criação textual, em uma perspectiva de multiletramento. Foram também enfocadas outras linguagens, tais como a pintura, a gravura, os quadrinhos, para favorecer o desenvolvimento de habilidades comunicativas intersemióticas nos alunos.





**“DIZE-ME COMO PENSAS
A LINGUAGEM E TE DIREI
COMO TU ENSINAS”:
categorias
epistemológico-linguísticas
e o trabalho docente**

A EPISTEMOLOGIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considera-se que a leitura é um processo sociocognitivo complexo que desempenha um papel importante na aprendizagem escolar da linguagem e de outros conteúdos escolares, cuja aprendizagem insuficiente pode comprometer o sucesso escolar, gerando os problemas da repetência e evasão - alguns dos graves problemas da Educação Básica nacional.

Isso posto, é interessante salientar o fato de que o ensino formal ou informal da leitura depende de conceitos e práticas conscientes e inconscientes sobre linguagem dos professores e dos mediadores de leitura, que possuem uma interface para uma determinada concepção de aprendizagem. Daí a paródia do título desse capítulo... Nesse sentido, parafraseando-se Fernando Becker, considera-se relevante ponderar como o professor pensa a linguagem quando ele ensina linguagem², uma vez que as práticas de ensino e de avaliação se estruturam em torno ou em contraponto a tais categorias epistemológico-linguísticas. Ou seja, o professor pode explicitar um ponto de vista socio-construtivista, mas elaborar procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação mais alinhados com o paradigma formalista.

Na verdade, os paradigmas docentes de ensino de leitura se inspiram e se baseiam nas principais concepções teóricas sobre a língua/linguagem que permeiam a formação dos professores de língua portuguesa no País, que são ensinadas nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, há décadas, “e que contribuíram para a construção dos modos de ler” (ALMEIDA, 2008, p.1), influenciando os

2 “No final dos anos 80, desenvolvi um projeto de pesquisa intitulado *Epistemologia subjacente ao trabalho docente*. Desse projeto surgiu outra pesquisa, chamada *A epistemologia do professor - o cotidiano da escola*. A hipótese dessa pesquisa era a de que o professor, ao ensinar, professasse uma concepção epistemológica em desacordo com o conhecimento que ensinava. Eu suspeitava que a docência professasse epistemologias do senso comum ao ensinar conhecimento científico” (BECKER, 2012, p. 10).



paradigmas de ensino e de avaliação da Ensino Fundamental e Ensino Médio e da Educação Profissional.

As vertentes linguísticas mais difundidas são o Formalismo, o Behaviorismo, o Funcionalismo e o Paradigma Textual-Interativo, com interface para abordagem de letramento, com a qual dialoga frequentemente. Essas correntes pensam a linguagem de forma diferenciada, ora a percebendo como um fenômeno estanque, desencarnado, desvinculado dos contextos de uso, ou, ao contrário, como um subproduto das interações sociais, que mobilizam o sistema linguístico estruturado por acumulação da experiência, no sentido de uma constante atualização e reconfiguração.

O FORMALISMO E A LEITURA

Como já foi dito, as concepções da língua são fundamentais para direcionar práticas de ensino (MARCUSCHI, 2000), sendo necessário considerar “as várias concepções de língua ligadas às várias fases dos estudos linguísticos e suas contribuições para o ensino da leitura”. (ALMEIDA, 2008, p. 2). Nesse sentido, convém ressaltar o fato de que, antes do Formalismo, sob a influência do Romantismo, o que existia era uma ideia da língua como expressão da identidade nacional, o que levava a valorizar o ensino de gramática histórica e filologia nas escolas, apesar da predominância do ideal greco-latino e do estudo dos autores consagrados, a partir de um conjunto de disciplinas que tinham como foco a linguagem.³ Do ponto de vista da leitura, pode-se

3 A educação formal era então marcada pelo primado do chamado Trivium e Quadrivium - as chamadas 7 artes liberais - que integravam um plano de desenvolvimento de estudos elaborado sob a influência da cultura clássica, que norteou os currículos ocidentais a partir do século VIII até o final do século XIX. O Trivium envolvia as artes: «Retórica», «Lógica ou Dialética» e «Gramática», e o Quadrivium incluía «Música», «Aritmética», «Geometria» e «Astronomia»: “A Gramática é a ciência do falar sem erro. A Dialética é a disputa aguda que distingue o verdadeiro do falso. A Retórica é a disciplina para persuadir sobre tudo o que for conveniente”(NASSER apud JOSEPH, Miriam. O Trivium: as artes liberais da Lógica, da Gramática e da Retórica. São Paulo: É realizações, 2008, p.15).



dizer que eram enfatizadas as práticas imitativas, de transcrição e de cópia, o ditado e a recitação oral de textos escritos – remanescentes de uma época de pouca circulação da escrita.

A isso se segue a influência do Formalismo, que difundiu a ideia da língua como sistema. O Formalismo inclui o Estruturalismo, que tem como marco teórico a contribuição de Ferdinand de Saussure, e o Gerativismo, oriundo da obra de Noam Chomsky. Ambos enfatizam os aspectos sistêmicos da língua (*langue*) em detrimento do seu funcionamento concreto em situações comunicacionais (*parole*).

Saussure defendeu a investigação científica e filosófica da linguagem, favorecendo o desenvolvimento da Linguística como ciência no contexto da hegemonia dos Estudos Comparativos e de Gramática Histórica, pois “inaugura um novo modo de fazer linguística em relação ao comparatismo e ao historicismo que o precedem, interrompendo uma parte importante da caminhada que durava desde o século XVII”. (MARCUSCHI, 2008, p. 27).

Apesar dos questionamentos sobre as circunstâncias da publicação do “Curso de Linguística Geral” (1975), devido ao fato de ter sido feita com anotações dos alunos de Saussure, o que vem originando vários estudos clarificadores dos seus manuscritos, o pensamento de Saussure continua a despertar interesse, por contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre a língua e por ser um divisor de águas no campo da disciplina:

No “Curso de Linguística Geral”, Saussure apresentou os principais conceitos que sintetizam sua análise da língua: diacronia/sincronia; língua/fala; significante/significado e paradigma/sintagma. Convém ressaltar que a diacronia analisa as mudanças sofridas pela língua ao longo do tempo, enquanto a sincronia focaliza a língua em um determinado tempo. Por outro lado, se a língua é um sistema, a fala consiste no uso prático desse sistema. Finalmente, o signo é a união do significante (imagem acústica) com o significado (ideia à qual aquele se relaciona).



O enfoque estruturalista em Saussure é evidenciado pelo fato de que os signos, quando colocados em ordem, formam uma relação sintagmática, que se baseia numa combinatória de elementos. Na verdade, o Estruturalismo enfoca precisamente as engrenagens dos signos conectados potencialmente como uma totalidade organizada. Trata-se de uma linguística mais voltada para o significante, e não para o significado, relacionado à ideia que exprime, justamente porque não enfoca o “jogo” linguístico, da língua em movimento no contexto das situações de fala.

A perspectiva estrutural enfoca os níveis estruturais de manifestação da linguagem, que são considerados estanques, e desconectados de um contexto de uso. São eles: fonológico (superfície sonora da língua), morfológico (origem e formação de palavras), sintático (relações entre categorias ou classes de palavras), semântico (relações de significado).

Em suma, em Saussure, o foco está na função referencial estabelecida como norma enquanto os elementos circunstanciais são tidos como arbitrários, e fora do escopo da análise científica. Impõe-se também aqui a ideia da equivalência funcional de línguas e da homogeneidade dos códigos e comunidades linguísticas. Uma limitação da abordagem estruturalista é que as categorias relevantes para a compreensão do *modus operandi* prático da língua se tornam conceitos tácitos, sobre os quais não se elabora uma pesquisa sistemática: comunidade da fala, funções da fala e da linguagem. A não problematização dessas categorias resulta numa abordagem simplista e parcial da língua, que gera limitações no processo de didatização escolar da leitura, como se verá mais adiante.

Com isso não se quer dizer que Saussure não considerou os aspectos relacionados com o uso da linguagem:



Saussure não fechou as portas para a análise do uso, da enunciação ou do texto, nem mesmo ignorou o sentido, mas essas não parecem ser suas preocupações centrais no Curso. Novas descobertas e textos inéditos de Saussure dão conta de que ele tinha uma visão muito mais ligada à análise da língua em uso do que se deu a entender. Várias vezes Saussure (2004: 86-87; 237), nesses novos textos, lembra que a linguagem é discurso. (MARCUSCHI, 2008, p. 28).

As implicações do Estruturalismo para as práticas de leitura consistem na percepção da gramática como a referência principal da aprendizagem da língua, que passa a ter um pretensão fundamento científico, que ignora a dimensão histórica e política dos cânones linguísticos.

Por sua vez, do Gerativismo de Noam Chomsky despontou uma agenda cognitiva segundo a qual “o objeto de investigação deixou de ser o comportamento linguístico ou os produtos desse comportamento para passar a ser os estados de mente/cérebro que fazem parte desse comportamento” (CHOMSKY apud MARCUSCHI, 2008, p. 35). Segundo Chomsky, a linguagem é uma faculdade inata própria da estrutura biológica, não sendo oriunda da influência da sociedade e da cultura, e que obedece a um sistema de princípios cuja observância torna o indivíduo capaz de formar e interpretar expressões linguísticas. Esse sistema é universal, uma vez que a criança, independentemente de sua nacionalidade, já nasce com os mesmos princípios linguísticos que seus pais, que são as premissas de realização do estágio inicial de aquisição da língua. Nessa perspectiva, “a Linguística passa a ser concebida como o estudo da língua internalizada e torna-se parte da psicologia e, em última análise, da biologia” (MARCUSCHI, 2008, p. 35).

Assim sendo, Chomsky se interessa mais pelo conhecimento linguístico tácito que o ser humano tem de sua língua materna e não pelas formas de manifestação da língua em uso. Por essa razão, o Gerativismo estabelece a dicotomia entre competência e performan-



ce. Na obra “Aspectos da Teoria da Sintaxe” (1978), Chomsky define competência como o conhecimento que o falante-ouvinte possui a respeito da estrutura da língua e o desempenho como o uso concreto que ele faz da língua, que Chomsky considera como uma forma parcial de realização linguística, devido a fatores físicos e psicológicos. Em síntese, Chomsky reconhece a competência pragmática do falante-ouvinte, mas opta por desenvolver, em sua teoria, sistemas de regras destinadas a explicar as possibilidades estruturais da língua, o que o aproxima de Saussure.

Por essa razão, Chomsky também partilha as premissas positivistas⁴ do Estruturalismo, que elege como modelo epistemológico as Ciências Físicas e Naturais. Segundo esse autor, a Linguística seria mais próxima da Biologia do que das Ciências Humanas, devendo apoiar-se em seus temas e métodos de coleta e organização dos dados. Essa concepção redutora gerou a eliminação dos estudos ligados à vida social da linguagem, tais como a Pragmática, a Sociolinguística, a Análise do Discurso, que se ocupam do uso e do desempenho linguístico.

Do ponto de vista da leitura, Chomsky considera que, enquanto as crianças aprendem a falar de modo espontâneo, internalizando inconscientemente as regras gramaticais, sendo capazes de produzir um número ilimitado de sentenças, pois possuem a capacidade inata para fazê-lo, “a leitura e a escrita são processos mecânicos e não processos de construção de sentidos” (ALMEIDA, 2008, p. 68). A leitura não é enfatizada na obra de Chomsky, sendo abordada a partir

4 O Positivismo consiste numa concepção de ciência e sociedade oriunda do Iluminismo, criado no século XVIII. No contexto da Revolução Industrial e da difusão da ciência e da técnica, foi com Augusto Comte (1798-1857) que o Positivismo se tornou uma escola filosófica, buscando estabelecer a isomorfia metodológica no campo das Ciências Humanas, à semelhança das Ciências Físicas: “Para Comte, só existiria verdadeiramente ciência no caso de os fenômenos permitirem, a partir da observação das relações e de suas manifestações, antever os desdobramentos futuros. A previsão, portanto, criaria a possibilidade de se perceber com alguma antecedência as etapas da evolução histórica”. (CPDOC; s/d, p.1).



da construção individual da estrutura profunda, a partir da estrutura superficial, que é frasal.

No entanto, alguns autores se apoiaram no Gerativismo para delinear as bases de uma Psicolinguística da leitura. É o caso de Goodman, que concebe a leitura como um processo seletivo no qual interagem vários componentes até a elaboração de um sentido para o texto (ALMEIDA, 2008). Para Goodman, esse enfoque do processo de construção do ato de ler só se tornou possível graças à ênfase gerativista da competência linguística, que incluiu, por exemplo, as atividades de predição linguística e de formulação de hipóteses, nas quais o leitor, ao interagir com o texto, mobiliza conhecimentos linguísticos, conceituais e a sua experiência, formulando ou rejeitando hipóteses de leitura. Goodman (ALMEIDA, 2008) expandiu depois o modelo psicolinguístico, deslocando o enfoque da sintaxe para a semântica, realçando o papel dos conhecimentos prévios do leitor. Nessa perspectiva, o processo da leitura passou a enfatizar as estratégias a partir das quais o leitor tenta reconstruir o significado ou mensagem pretendida e codificada pelo autor a partir dos “aspectos gráficos, sintáticos e semânticos, os quais têm início com a linguagem gráfica e envolvem a percepção visual” (BRAGGIO apud ALMEIDA, 2008, p. 69).

Os aspectos estruturalistas de Goodman subjazem a essa concepção de leitura, pois, embora seja destacado o papel da Gramática - Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe -, a língua ainda é vista como um sistema estruturado que torna possível a compreensão dos significados. No entanto, a abordagem estruturalista é associada à ideia da competência linguística, da atuação linguística em situações específicas, quando se considera que a gramática em suas instâncias funciona como uma totalidade, quando é acionada pelo desempenho linguístico:

Esse autor reformula mais uma vez seus estudos, propondo um modelo de leitura e escrita no qual o leitor constrói o sentido por meio de transações e acordos com o texto e, neste processo,



ambos são transformados. Observam-se os avanços qualitativos sobre o ato de ler, que passa a ser visto como busca de significado, mas ainda não incorpora o contexto social. (ALMEIDA, 2008, p.69).

O BEHAVIORISMO E A LEITURA

No campo da Linguística, o Behaviorismo se apoia em Bloomfield e Skinner, que buscam explicar os fenômenos da comunicação linguística e da significação na língua a partir das respostas produzidas pelos falantes em reação a estímulos observáveis. Do ponto de vista filosófico, o Behaviorismo se baseia na observação do comportamento animal e no uso de métodos empíricos:

O vínculo do behaviorismo ao empirismo, portanto, do método behaviorista à doutrina empirista, leva-nos a salientar que tal vínculo resulta, dentro de uma dimensão filosófica, do entendimento segundo o qual todo conhecimento, inclusive o linguístico, provém unicamente da experiência, limitando-se ao que pode ser captado do mundo externo, pelos sentidos, ou do mundo subjetivo, pela introspecção, sendo, porém, descartadas as verdades reveladas e transcendentais do misticismo, ou apriorísticas e inatas do racionalismo. (MARTINS, s/d, p. 01).

Elaborado na década de 1950, no âmbito da Psicologia e da Linguística, buscando utilizar métodos quantitativos, à semelhança das Ciências Físicas e Naturais, o Behaviorismo parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. Assim sendo, o ambiente fornece os estímulos - nesse caso, estímulos linguísticos - e a criança fornece as respostas - relacionadas à compreensão e à produção de expressão oral. Nessa perspectiva, durante o processo de aquisição linguística, ela deveria ser recompensada/reforçada pelos adultos que a rodeiam quando obtivesse resultados adequados em termos de performance linguística.



Em relação à leitura, o Behaviorismo ensejou a elaboração do chamado método fônico, por Bloomfield e outros estruturalistas americanos, segundo o qual “as crianças realizam a tarefa de internalizar padrões regulares de correspondência entre som e soletração” (BRAGGIO apud ALMEIDA, 2008, p. 67), em detrimento da busca de significado por meio da leitura. Do ponto de vista prático, o método enfatizava as técnicas de ajudar as crianças a lerem conjuntos de palavras, sem propriamente construir um sentido para o que liam. Ou seja, valorizava-se mais a forma linguística do que o conteúdo - um aspecto problemático do método, uma vez que a dificuldade da leitura decorre não só das falhas na segmentação da língua em sílabas, frases e palavras, mas em articular os seus significados parciais em um sentido global. Em termos práticos, o método fônico favorece a correção de erros de soletração como uma das principais estratégias formativas. Essas práticas pressupõem implicitamente algumas concepções:

1) a forte vinculação com as ciências exatas; 2) a ênfase na decodificação grafemafonema, que compreende atividades mecânicas de apropriação de um sistema linguístico fechado e arbitrário; 3) os tipos de atividades práticas resultantes do método, como cópias, ditados, caligrafias, soletração e treinos de leitura e escrita e 4) a intensificação das avaliações no período da alfabetização”. (BAGATIN, 2012, p. 86).

Ou seja, no método fônico, é supervalorizado o componente grafofonêmico da língua, tomado como um fim em si mesmo. Nas atividades de ensino, a abordagem fônica expõe o indivíduo a fragmentos descontextualizados e enfatiza a aprendizagem da gramática, ao mesmo tempo em que não se utiliza da interação verbal entre professor e aluno e entre alunos durante o processo de leitura. Outro ponto controverso é a tendência à adoção de materiais didáticos padronizados, seguindo uma tendência do Tecnicismo, ao qual é ligado por afinidade de pressupostos a respeito do processo de



ensino-aprendizagem.⁵ O material *standard* dificultaria a utilização do universo vocabular inerente à realidade do aluno, o que facilitaria seu processo de aprendizagem da leitura.

Além disso, o método fônico também valorizou a prática de leitura em voz alta com o objetivo de avaliar a correspondência entre o som e a grafia das palavras e de diferenciar os valores dos sinais de pontuação. Essas práticas não atestam a capacidade leitora do aluno nem mostram o que ele compreendeu do texto. Com efeito, a compreensão do texto só pode ser buscada como uma intenção que permeia todo o ato da leitura, que é consciente ou inconsciente, e que visa à procura da coerência e da consistência textuais, no sentido de atingir a estrutura semântica invisível, a trama de encadeamentos lógico-semânticos, a existência ou inexistência de contradições e redundâncias.

A esse respeito, convém ressaltar que o método fônico foi criado para a aprendizagem das primeiras letras, e não para leitores mais experientes. No entanto, a influência de suas premissas e concepções sobre língua e aprendizagem termina por marcar as práticas de leitura de professores que atuam no ensino fundamental II e Ensino Médio, resultando no uso frequente de atividades mecânicas de leitura e interpretação do tipo “copiar-colar” a resposta literal, a ser extraída de dentro do texto, e no foco excessivo na aprendizagem da gramática, na forma de exercícios descontextualizados do uso cotidiano da linguagem. Outro legado negativo foi também a dissociação artificial entre a leitura e a Gramática, entre a Literatura e a Gramática, e entre

5 O Tecnicismo pedagógico é um paradigma pedagógico baseado no Behaviorismo, que defende um ensino voltado para o condicionamento de comportamentos através de reforços e punições e da associação entre estímulo-resposta (condicionamento respondente). O Tecnicismo endossa procedimentos didáticos tais como as máquinas de ensinar, a aplicação de técnicas de ensino e o uso intensivo de meios audiovisuais. O Tecnicismo se apoia nos métodos gerenciais: “a opção pela tecnologia educacional configurou-se, então, como a possibilidade de transpor, para o sistema de ensino, o modelo organizacional característico do sistema empresarial, visando à reordenação do sistema educacional com base nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. (MIRA; ROMANOWSKI, 2009, p. 2).



a leitura e a escrita, o que dificulta a construção integrada das habilidades comunicacionais.

Finalmente, o método fônico pode ter gerado um foco excessivo nas técnicas mecânicas de ler e escrever, pois tem como objetivo desenvolver uma “leitura automática e descontextualizada, justamente o tipo de habilidade que o analfabeto funcional (pessoa que lê e escreve frases simples, mas não consegue interpretar textos) já desenvolve, ao invés de tomar como foco a interpretação e a compreensão” (BAGATIN, 2012, p.128). Finalmente, o método fônico enfatiza a leitura foneticamente correta, ignorando a variedade linguística e o contexto sociocultural dos alunos.

O FUNCIONALISMO E A LEITURA

Por outro lado, o Funcionalismo, cujos marcos iniciais foram a Escola de Praga, com Nicolai Trubetzkoy e Roman Jakobson, descreve como as funções externas influenciam na organização interna do sistema linguístico, tendo como principais objetos de estudo as formas de dizer, a gama de funções sociais ou estilísticas, a comunidade linguística e os atos de fala em seus contextos de origem e uso.

Nesse sentido, a abordagem funcional considera que a gramática não abarca só os morfemas, os sintagmas, as estruturas da *langue*, mas também o embasamento cognitivo da comunidade e as informações de ordem pragmática, relacionadas à situação comunicacional.

As teses do Círculo de Praga consideram que as funções linguísticas influenciam bastante a estrutura fônica, a gramatical e a composição do léxico. Além disso, o paradigma funcional relaciona os aspectos formais aos semânticos e pragmáticos no âmbito das manifestações linguísticas. Nesse sentido, as regras pragmáticas regem a interação verbal como uma forma de atividade cooperativa e as regras semânticas se associam também às regras fonológicas e sintáticas,



ligadas, por sua vez, às expressões linguísticas. Com isso, pode-se concluir que as leis de evolução linguística têm uma origem sociocultural, sendo, portanto, mutáveis.

O modelo funcionalista lança um olhar diferenciado sobre a língua, tendo como pressuposto a ideia de que forma e conteúdo extrapolam os limites da gramática normativa e que devem ser analisados no ato de comunicação, quando estão em uso. Ou seja, a gramática funcional entende que as manifestações linguísticas são suscetíveis às injunções das situações de uso.

Embora a corrente funcionalista, e, em particular, a americana⁶, não trabalhasse especificamente com as questões relacionadas ao ensino, postulava que suas pesquisas e generalizações a respeito do funcionamento das línguas podiam ser aplicadas ao ensino de língua materna e da leitura. O Funcionalismo americano também endossava a ideia de que a estrutura gramatical deveria ser compreendida a partir de uma situação real de comunicação, considerando-se os participantes e os seus objetivos (CUNHA; TAVARES, 2016).

Nesse sentido, a escolha da forma linguística seria norteada pelo princípio universal da iconicidade, segundo o qual ela é motivada pela função. Embora haja um certo nível de arbitrariedade linguística nas situações discursivas, os indivíduos fariam escolhas lexicais e estruturais de acordo com os seus objetivos para tentar conseguir sucesso na comunicação, influenciando os interlocutores.

Segundo o Funcionalismo, até a Gramática seria o resultado da regularização ou rotinização de estratégias discursivas recorrentes: a linguagem humana teria evoluído do modo pragmático para o modo

6 O Funcionalismo americano tem como alguns dos principais representantes Sandra Thompson, Talmy Givón, Paul Hopper, Joan Bybee. No Brasil, o Funcionalismo americano influenciou uma série de brasileiros: Sebastião Votre, Anthony Naro, Vera Paredes, Angélica Furtado, Mário Martelotta, Mariangela Rios de Oliveira, Maria Helena de Moura Neves e Maria Maura Cezario.



sintático. Logo, a Gramática teria a sua origem no discurso, aqui tomado como conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação. Ou seja, a Gramática não poderia ser compreendida ou estudada sem referência tanto à sua evolução a partir do discurso quanto aos fatores comunicativos e cognitivos que governam seu surgimento. Nesse caso, pode-se incluir ainda no elenco gramatical itens ou construções do tipo reformuladores (quer dizer, vamos dizer etc.), requisitos de apoio discursivo (entende? sabe? não tem? etc), chamadores de atenção do ouvinte (olhe, veja, etc.), modalizadores epistêmicos (acho, parece, etc.), dentre outros, nem sempre pensados como gramaticais. Trata-se de fórmulas bastante recorrentes, que têm seu uso restringido por condicionamentos linguístico e por vezes sociais, além de preencherem um espaço sintático previsível.

Em relação ao processo de leitura, o Funcionalismo favoreceu as atividades contextualizadas da escrita, considerando as especificidades das situações discursivas e as intenções dos falantes (princípio da iconicidade). Tais aspectos resultam em estratégias de leitura nas quais se busca compreender os textos, tentando descobrir a intencionalidade do autor, tendo como base as características das situações de enunciação motivadoras do texto. Nesse contexto, muda também o enfoque dos elementos gramaticais, como foi mencionado acima. Embora haja contextos comunicativos em que a codificação morfo-sintática seja opaca em termos da função que desempenha, propõe-se, por exemplo, a sugestão de atividades de produção textual que realize escolhas de construções sintáticas formais ou informais em conformidade com as exigências das situações comunicacionais.

Além disso, o Funcionalismo elaborou outras ferramentas analíticas que podem ser úteis na leitura/escuta de narrativas. A esse respeito, segundo o conceito funcionalista de plano discursivo, de Ho-



per, as ações principais de uma narrativa poderiam ser percebidas como figura (*foregrounding*) enquanto os comentários, as avaliações ou as ações secundárias seriam o fundo (*backgrounding*).

As orações-figura aparecem ordenadas em uma sequência temporal, pois a mudança de ordem mudaria a informação sobre o que ocorreu no mundo real, o que não ocorre com as orações-fundo. Elas teriam as seguintes características: “sequência cronológica; eventos reais, dinâmicos e completos; sujeitos previsíveis (tópicos), humanos e agentivos” (PONTES, 2014, p. 28). E ainda incluiriam a codificação morfossintática através de orações coordenadas, principais ou absolutas. Por outro lado, as orações-fundo (*background*) apresentariam as seguintes características: eventos simultâneos; eventos não necessariamente completos e reais; situações estáticas, descritivas; situações necessárias para compreensão de atitudes (subjatividade); frequentes trocas de sujeitos; estrutura sintática por meio de orações subordinadas (mas o fundo também pode ser codificado por orações coordenadas, absolutas ou principais) (PONTES, 2014).

Durante a leitura, o leitor precisa notar que as orações-figura se referem a situações objetivas, ou seja, ações que acontecem e que se constituem no fio condutor do relato, sendo mais simples morfossintaticamente do que as orações-fundo. Essas últimas apresentam uma ordem diferente, pois podem expressar causa, concessão, tempo, dúvida, hipótese etc. Eventualmente, as orações-fundo se referem a elementos subjetivos, ligados a comentários do narrador e a suas avaliações diante das atitudes dos participantes da história.

Vale ressaltar que não necessariamente as orações-figura têm maior importância do que as orações-fundo. As primeiras são fundamentais para o esquema narrativo, mas não propriamente para o objetivo principal da narrativa, que é o de expressar um *ethos* - valores associados a uma visão de mundo. Nesse sentido, as atividades de leitura poderiam demandar que o leitor reconstitua a ordem de eventos





2

A ABORDAGEM
TEXTUAL-INTERATIVA
E A LEITURA

Apresentando algumas afinidades com o enfoque funcionalista, tais como a ponderação do uso concreto da língua, a abordagem textual-interativa se apoia em várias vertentes de estudos de linguagem que colocaram em xeque o Formalismo e o Behaviorismo, tais como Wittgenstein e Austin, que tornaram possível a emergência da Sociolinguística, da Pragmática do Discurso, da Psicolinguística e da Análise do Discurso.

Uma das contribuições importantes para a abordagem textual-interativa foi a da Linguística enunciativa, que considera a língua como “um conjunto de práticas enunciativas e não como forma desencarnada” (MARCUSCHI, 2008, p. 19). Em conformidade com Bakhtin e Voloshinov, caracterizou-se a enunciação com um ato social que se completa pela interação verbal, uma vez que a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato nem na psique individual dos falantes” (MARCUSCHI, 2008, p. 19). Ou seja, para Bakhtin, o enunciado vem a ser compreendido como a verdadeira unidade da comunicação linguística, que transcorre no discurso considerado como um fluxo:

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra a outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra a outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes como sinal de que o falante concluiu a sua fala. (BAKHTIN, 2016, p. 15).

Outro princípio relevante de Bakhtin a ser considerado pelo Paradigma Textual-Interativo é o do dialogismo, segundo o qual os enunciados concretos se destinam sempre a um destinatário, sendo uma resposta a outros enunciados (BAKHTIN, 2016, p. 113).

Por exemplo, da Sociolinguística, o Paradigma Textual-Interativo assimilou o foco na “heterogeneidade e a diversidade linguísticas, buscando outros modos de descrever, sistematizar e explicar os usos da



linguagem por falantes reais em comunidades heterogêneas de fala” (ALMEIDA, 2012, p. 72). A essa concepção socioantropológica da língua, vincula-se uma teoria da leitura que exige que a escola aceite e respeite uma variedade de usos da língua, auxiliando os alunos a aprender a se expressar em diferentes códigos linguísticos, considerando as demandas dos contextos de uso.

Essa diretriz conflui no sentido do modelo sociointeracionista, também incorporado pelo Paradigma Textual-Interativo, que endossou os aspectos sociais como elementos constitutivos da linguagem, colocando a oralidade e o processo de construção dos significados na leitura como objetos dos estudos linguísticos.

De fato, segundo o Sócio construtivismo, a construção dos sujeitos ocorre por meio da interação social, pois o processo de internalização da linguagem e da cultura é parte relevante da construção das representações individuais. Nesse sentido, a aprendizagem da leitura mobilizaria “todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a nossa sociabilização primária” (KLEIMAN, 2002, p. 10).

A valorização dos aspectos culturais no campo da atividade de leitura, própria do Socioconstrutivismo, foi ainda associada, no Paradigma Textual-Interativo, à dimensão da cognição, incluindo os temas da atividade referencial e da significação, apoiando-se nas contribuições da investigação computacional (modelo chomskiano), da Psicologia Cognitiva, do Conexionismo e da Neuropsicologia.

Assim sendo, o Paradigma Textual-Interativo assimilou os conceitos da Teoria de Processamento de Informações, de Sternberg e Newell (1992), dentre outros, sobre o processo da leitura, que descreve o funcionamento da memória intermediária e da memória de longo prazo, para realizar a atividade propriamente de interpretação, aglutinando-se letras em sílabas, e essas em palavras, e, depois, em



proposições, segundo regras e princípios de nossa gramática implícita. Nessa perspectiva, a leitura é considerada como um processo psicológico que remete ao desenvolvimento prático de estratégias de leitura baseadas nos conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédicos do leitor.

Nesse sentido, a leitura requer a ativação e a aplicação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, tais como a inferência, evocação, analogia, síntese e análise, que, conjuntamente, estão incluídas nas chamadas faculdades da linguagem, ao lado da compreensão e da memória (KLEIMAN, 2002, p. 12).

As implicações para o ensino da leitura remeteriam à necessidade de o professor gerir o processamento interativo dos alunos por meio de duas estratégias complementares: o *top-down* (descendente), do todo para a parte, e o *bottom-up* (ascendente), partindo dos fonemas e letras.

Em síntese, o Paradigma Textual-Interativo estabelece quatro pontos centrais sobre a linguagem e a aprendizagem:

- A linguagem como atividade social é interativa;
- O texto é unidade de sentido e de interação social;
- A compreensão é uma atividade de construção de sentido na relação de um eu e um tu situados e mediados em relação a um texto;
- A linguagem é uma realidade heterogênea, que reflete a existência social de uma diversidade de grupos sociais;
- O gênero textual é uma forma de ação social e não uma entidade linguística formalmente constituída.



Do ponto de vista do ensino da linguagem e da leitura, o Paradigma Textual-Interativo realizou a superação do enfoque formalista, que implicava, como já foi dito, a extrema valorização da Gramática Normativa, em favor da ênfase na enunciação e na abordagem escolar dos gêneros textuais. Ou seja, o Paradigma Textual-Interativo deslocou o interesse pela transmissão das engrenagens do código linguístico (imanência de formas) para o funcionamento real da língua, incentivando a análise de textos e discursos, situados cognitivamente em eventos discursivos.

Dizendo de outro modo, deslocou o foco do autor e do texto, para enfatizar a interação autor-texto-leitor. Isso porque, segundo o Paradigma Textual-Interativo, a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo mais do que a decifração/decodificação de um código linguístico.

Outra abordagem endossada pelo Paradigma Textual-Interativo é a do letramento, na qual também são enfatizados os usos que os diversos grupos sociais fazem da leitura e da escrita de diferentes códigos.

O letramento abrange um conjunto de comportamentos que podem ser agrupados de acordo com duas dimensões: a individual e a social. Na primeira, destaca-se a posse individual de habilidades de leitura e escrita, tais como a habilidade de decodificar símbolos escritos, refletir sobre a importância do que foi lido, depreender o sentido de um texto, interpretar sequências de ideias, compreender analogias, comparações, linguagem figurada, anáfora. Do ponto de vista social, o letramento é considerado um fenômeno cultural, e não um estado ou uma condição individual, que se relaciona com um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico (BATISTA, 2011).

O conceito de letramento inclui também o multiletramento, que engloba a linguagem oral, a leitura e a criação de imagens, gestos, e



todas as semioses e mídias envolvidas na criação e na expressão de significados em suportes multimodais (ROJO, 2013).

Essa concepção de letramento envolve as formas escriturais, gestuais, imagéticas, orais e digitais, pois tudo é texto. 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, impregnam ou o substituem.

Nesse sentido, o multiletramento consiste, portanto, na interpretação e na expressão de significados em quaisquer códigos de linguagem, através do uso de tecnologias materiais, o que inclui as artes, que possuem tipos específicos de linguagem, com códigos próprios de organização de significados e significantes e de regras de construção de enunciados, que exigem protocolos próprios de leitura e construção de mensagem. A perspectiva do letramento no campo artístico envolve também a conversão de uma mensagem em diversos códigos, as rotas de passagem de um código a outro, ultrapassando a noção de que texto é uma microestrutura e uma macroestrutura de natureza verbal, recobertas de aspectos morfológicos e sintáticos, progredindo da palavra ao período e do período ao texto (ROJO, 2013).

Essa perspectiva do letramento parte de uma concepção mais ampla de texto que visa a compreendê-lo por meio do exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação de sentidos, abrangendo não só o texto verbal - escrito ou oral -, mas também os textos visuais, gestuais ou sincréticos, com mais de um meio de expressão.

Da mesma forma que a leitura de um texto verbal literário não se limita ao exame estilístico de seus elementos fonéticos (assonância, aliteração, rima), morfológicos (prefixação, sufixação, neologismos, seleção lexical) e sintáticos (elipse, paralelismo, inversão e outras



construções sintáticas), a leitura de um texto visual artístico não deve também operar somente dentro desses limites, abrangendo os níveis semântico, pragmático e discursivo da linguagem.

Essa concepção ampliada de texto conflui também no sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando determinam as competências específicas de interpretação e de elaboração da linguagem para os alunos, aqui depreendida no sentido amplo, como a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (JOONAERT, 2002). Convém ressaltar o fato de que as competências se assemelham tanto à inteligência, que podem ser definidas como a inteligência da situação, que visa a adaptar o indivíduo a situações inusitadas. Esse é um aspecto crucial das competências: é uma atividade inteligente realizada em uma situação determinada enquanto a inteligência consiste num conjunto genérico de capacidades (observar, analisar, comparar, observar, seriar) e habilidades (elaborar operações de soma e subtração) em estado puro, que não implica na intervenção direta e eficiente sobre a realidade. A dimensão da ação é própria da competência. São exemplos de competência: dirigir na zona urbana; argumentar oralmente a favor de um sistema filosófico x (JONNAERT, 2002).

Com base em todas essas contribuições teóricas, em vez da ênfase no ensino da gramática e na atividade de decodificação que predominam no ensino da leitura no País, o Paradigma Textual-Interativo propõe, apoiando-se nos PCN, que o objetivo deve ser o desenvolvimento das chamadas competências comunicacionais, a ser depreendida dos “parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala” (MARCUSCHI, 2008, p. 22), embora com interface para os aspectos cognitivos e para o domínio da gramática normativa.



Nesse sentido, o núcleo do trabalho seria a abordagem da língua no contexto da compreensão, da produção e da análise textual. Em relação à leitura, o Paradigma Textual-Interativo propõe que se deve trabalhar a partir da compreensão do enunciado inserido no horizonte das suas condições de produção e de circulação social, considerando os gêneros com os quais dialoga, pondo em evidência “a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir” (MARCUSCHI, 2008, p. 56).

Do mesmo modo, convém que o aluno desenvolva também as capacidades de perceber a estrutura do texto, inferir a intenção e a atitude do autor, e de fazer paráfrases do texto que não sejam cópias literais (contar o texto com as próprias palavras). As primeiras envolvem o processo de construção de um significado global ligado ao modo de exposição do assunto (macroestrutura por hierarquização de conceitos ou temas), o que inclui a detecção de relações lógicas, como as de causa e efeito. Envolvem também as habilidades de elaboração de uma “armação sustentadora do assunto que estaria ligada ao gênero, que seria a estrutura ou superestrutura” (KLEIMAN, 2001, p. 84).

Uma estratégia didática de desenvolver tais capacidades, que são complexas, seria trabalhar inicialmente com textos mais simples, “que, pelo fato de não exigirem demais quando do processamento de aspectos linguísticos locais (relacionados à sintaxe da frase, relações coesivas, léxico), permitam-lhe voltar a sua atenção à tarefa de apreensão de aspectos estruturais globais” (KLEIMAN, 2001, p. 87). Nesse sentido, seria interessante abordar a seguinte série de textos graduados por dificuldade textual: ilustração com legenda; gráfico ou tabela; texto com muitos subtítulos e imagens; textos sem apoio imagético ou gráfico.

Para desenvolver tais capacidades, é preciso que sejam criadas atividades de ensino durante o processo de compreensão do texto nas quais o leitor possa controlar e ativar seus conhecimentos prévios



e de outras fontes textuais para determinar o sentido de um texto, estipulando objetivos para a leitura, ponderando as características dos gêneros textuais, e a formulação de hipóteses. Essas são estratégias de natureza metacognitiva, ou seja, que implicam a manipulação consciente do leitor sobre os seus processos de leitura e decodificação, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades mais complexas de leitura e de escrita (GEHARDT; BOTELHO, 2015). Além disso, a atividade metacognitiva de leitura inclui também o desenvolvimento de uma capacidade de relacionar os elementos textuais à busca de uma intencionalidade do autor, consubstanciando um trabalho de conscientização linguística crítica, uma vez que “não é suficiente analisar como a linguagem funciona no texto, mas também como a linguagem está a serviço das intenções do autor” (KLEIMAN, 1981, p. 94).

Para tal, é preciso que o aluno analise os vários tipos de funções da linguagem: referencial, poética, fática, metalinguística, conativa, que exigem o emprego distinto de elementos linguísticos.

A abordagem da dimensão metacognitiva no ensino da leitura implica também a organização de atividades de leitura que contenham um protocolo de levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, por meio de atividades de sensibilização, de dramatização ou de discussões dirigidas sobre o texto e seu tema. A seguir, podem ser utilizados os seguintes protocolos:

1. A necessidade de apresentar para os alunos objetivos relacionados à leitura dos textos da atividade;
2. Por meio de comandos ou de perguntas, recuperar esses objetivos sempre que necessário durante a realização da atividade, a fim de que, em cada estágio da leitura, eles consigam recrutar as informações necessárias do texto e do conhecimento prévio, a fim de promover articulações produtivas e reflexões consistentes. (BOTELHO, 2015, p. 43).

Esses protocolos de ensino de leitura podem favorecer a sua conexão com as ações cognitivas que acontecem em três etapas:



aquisição, retenção e recuperação de informações. No caso, as estratégias metacognitivas devem ser fomentadas em cada estágio. Por exemplo, no estágio de aquisição, as atividades estão relacionadas ao recrutamento de dados sobre o objeto de estudo. Nesse contexto, deve ser empregada a estratégia de postulação de hipóteses, para checar se estão adequadas ou não as estratégias de acionamento, na memória rasa, de conhecimentos prévios relevantes e de seleção de informações preliminares nos textos iniciais, para depois serem articulados à leitura do texto.

Por sua vez, o estágio final de recuperação deve ser constituído por atividades de fixação e verificação da aprendizagem, por meio de questões que possam levantar as informações trabalhadas em todo processo de leitura. Nesse estágio, poderia ser proposta uma atividade metacognitiva voltada para a reflexão acerca do alcance dos objetivos de leitura (se foram atingidos ou não) e sobre a validade dos significados construídos, demandando o cotejo dos dados recrutados com os conhecimentos prévios dos alunos, além de outras fontes.

Em relação ao Paradigma Textual-Interativo, pode-se dizer ainda que ele incorpora também contribuições específicas para a compreensão e o ensino de textos literários. A esse respeito, Rildo Cosson estabelece uma metodologia de trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas, que são séries de procedimentos de ensino utilizadas pelo docente. Baseando-se no conceito de letramento literário, que se diferencia dos outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, Cosson considera que cabe à literatura tornar o mundo inteligível ao transformá-lo em palavras que exprimem a experiência sensorial e as formas de viver e conviver (COS-SON, 2006 b, p. 17).

Na verdade, o letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da linguagem a partir dela mesma, dissociando-se de



outros propósitos de natureza teórico-prática. Finalmente, o letramento literário precisa de um processo de escolarização que demanda um processo educativo específico formal ou informal, não sendo suficiente a mera prática de leitura de textos literários, sem falar nos riscos de uma escolarização deturpada:

Não podemos negar que essa escolarização pode acontecer de maneira inadequada quando a escola utiliza um texto literário, deturpando-o, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Para se evitar esta inadequação, alguns cuidados devem ser tomados, tais como privilegiar o texto literário e prestar atenção ao escolher um texto do livro didático, pois esse pode estar fragmentado, além do mais já se trata da transposição de um suporte para o outro (...) Respeitar a integralidade da obra também é importante, pois não podemos retirar ou saltar partes do texto que, por alguma razão, achamos inadequadas para nossos alunos. (COSSON; SOUZA, s/d).

No contexto de ensino de práticas de leitura literária, pode-se utilizar a metodologia das sequências didáticas, que inclui as atividades de motivação, seguidas da preparação dos alunos para o universo temático das leituras propostas, seguida da introdução, que engloba a apresentação do autor e da obra, e o tratamento de um recorte temático, em conformidade com os interesses e as necessidades dos alunos. Finalmente, a sequência inclui a leitura propriamente dita, a primeira interpretação e a contextualização (teórica, histórica, estilística e poética), encerrada com a chamada “expansão”, que consiste na estruturação de uma abordagem intertextual.

Outra metodologia adequada é a da Roda de Leitura, que pode ser adaptada para o contexto escolar, definida como uma prática pedagógica e cultural de leitura conjunta mediada por alguém, que lê com e para o grupo. Utilizando questões estruturantes e atividades investigativas a serem encaminhadas pelos participantes da roda sobre as várias dimensões da leitura, relacionadas ao contexto sociocultural retratado na obra e do autor, o mediador auxilia os leitores a levantarem



os perfis dos personagens e a desvelar as interfaces do texto com a vida pessoal e profissional, assim como com outros textos (COSSON, 2014). Abaixo é analisada a metodologia da roda de leitura e um exemplo prático dessa atividade de desenvolvimento da leitura:

O que é e como funciona uma roda de leitura?

Periodicidade: semanal

Duração: 1 hora e trinta minutos.

Disposição dos leitores: roda estruturada

Mediadores: professores;

Primeiro momento - seleção de títulos:

Deve ser feito um levantamento presencial, ao final de cada sessão de leitura e por meio da plataforma digital, em lista de sugestões. Também podem ser definidos eixos temáticos sazonais por área de interesse. Outra alternativa é selecionar uma obra teórica com interface com várias obras ficcionais a serem lidas ao longo de semanas ou meses, promovendo leituras cruzadas.

Exemplo:

Tema inicial: o indivíduo e sua “sombra”

Seleção de obra:

“William Wilson” - Edgar Allan Poe (conto)

“O médico e o monstro” - Robert Louis Stevenson (romance)

“O retrato de Dorian Gray” - Oscar Wilde

“O papel de parede amarelo” - Charlotte Perkins Gilman (conto)

Capítulo de “O Homem e seus símbolos”, de Carl Gustav Jung, sobre a “sombra”.

- Os participantes devem se dividir em grupos de 4 e decidir qual obra ler para apresentar na sessão seguinte. Deve ser estipulado consensualmente um conjunto de regras de respeito mútuo e de cortesia para a realização da atividade e o cronograma de atividades (5 encontros semanais).



Cada grupo deve decidir quem fará o papel dos seguintes mediadores:

- O narrador ou relator, que reporta o enredo ou o conjunto de conceitos de uma obra;
- Contextualizador, que situa a obra e o autor;
- Iluminador de passagens, que escolhe uma passagem significativa do texto;
- Ilustrador, que traz imagens para ilustrar o texto – no caso, das artes visuais e do cinema, contemplando a cultura pop (homem aranha; o incrível Hulk; Batman);
- Dicionarista, que escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- Sintetizador, que sumariza o texto;
- Pesquisador, que busca informações contextuais que são relevantes para o texto, relacionados à época e ao marco estético do autor, de suas questões principais;
- Cenógrafo, que descreve as cenas principais;
- Perfilador, que traça um perfil das personagens mais interessantes;
- Questionador, que levanta problemas;
- Conector, que explicita as interfaces da obra com o mundo atual e a realidade de todos e reporta as impressões pessoais sobre a obra.

A apresentação deve incluir ainda a narrativa dos eventos, e, eventualmente, proposta de coreografia, esquete teatral ou música, e a redação de fanfics. As resenhas e os comentários e vídeos de registro de encontro da roda são lançados na plataforma digital ou no blog de leitura.



Considerando as metodologias e abordagens teóricas indicadas, pode-se dizer que o Paradigma Textual-Interativo, que norteia este trabalho, implica um programa didático e de avaliação da leitura que considere os seguintes aspectos:

- A língua em seu funcionamento autêntico, espontâneo; as relações entre as variantes linguísticas; as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- Variedade ampla de textos, incluindo-se os textos literários, considerando a sua forma de elaboração, uso social, diversos gêneros e tipos textuais que os compõem;
- Dimensão fonológica da língua;
- Organização do léxico e exploração do vocabulário;
- Funcionamento dos processos semânticos da língua;
- Organização das intenções e dos processos pragmáticos;
- Estratégias de redação e as questões de estilo;
- Progressão temática e organização tópica;
- Questões de leitura e compreensão, em sua dimensão cognitiva e metacognitiva;
- Problemas residuais da alfabetização.

Trata-se de um programa amplo que não foi abordado em sua inteireza nas atividades propostas, que enfatizaram mais as questões de leitura, em sua dimensão cognitiva e metacognitiva, de variedade de textos, inclusive os literários, em suas interfaces com o contexto de produção e de uso social, além do funcionamento dos processos semânticos da língua.





**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
BRASILEIRA (SAEB)
E A LEITURA**

O QUE É O SAEB

As origens do Saeb se situam na década de 1980, quando se discutiu sobre a necessidade de implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil. Na época, existia o Projeto EDURURAL - um programa financiado com recursos do Banco Mundial. Era voltado para a área rural do Nordeste e gerou a implantação de um sistema de avaliação de desempenho dos alunos, para comparar com os alunos não beneficiados pelo Programa. Foi a partir dessa experiência que o MEC criou, em 1988, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Do ponto de vista metodológico, é preciso ressaltar que o Saeb estabeleceu instrumentos de avaliação externa da qualidade do ensino brasileiro, em larga escala, por meio de uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal, que foi aplicado às escolas públicas e privadas de ensino fundamental e ensino médio. Deste modo, o Saeb busca aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos mediante a aplicação de testes. Além disso, pretende avaliar o ensino e verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino, a saber, as condições de infraestrutura das unidades escolares, relacionadas a um conjunto de aspectos educacionais, tais como o perfil do diretor e do professor, os mecanismos de gestão escolar e as práticas pedagógicas adotadas, além das características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos.

7 "O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral." (BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008, p. 14).



Nos testes aplicados no terceiro ano do ensino médio, no quinto e no nono anos do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, enfatizando-se o processo de resolução de problemas. Fornecem também informações sobre os fatores relacionados ao contexto social que podem estar associados ao desempenho. Além disso, os professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, sobre perfil profissional e as condições de trabalho.

Para nortear a elaboração dos itens dos testes do Saeb, foram construídas as Matrizes de Referência que sistematizam a elaboração dos testes psicométricos, a estrutura dos cadernos de avaliação, a forma de aplicação de avaliações padronizadas, a fim de descrever o que os alunos sabem e são capazes de fazer nas disciplinas de Língua Portuguesa (com foco em leitura) e matemática.

Os testes do Saeb contêm itens de múltipla escolha para cada uma das séries e disciplinas avaliadas, que, segundo ARAÚJO e LÚZIO (2005, p.14), passam por um processo de “validação”.⁸ Esses itens são elaborados a partir das Matrizes de Referência - um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, que indica as competências e habilidades esperadas dos alunos, e que é embasado nos PCN. É também utilizada uma consulta nacional dos currículos sugeridos pelas secretarias estaduais de educação.

8 Depois de elaborados, os itens são submetidos a uma revisão de conteúdo e forma, que compreende uma certificação de qualidade dos aspectos teóricos, pedagógicos e linguísticos, e a validação empírica, que verifica, por meio de técnicas estatísticas e psicométricas, as características de comportamento dos itens após sua aplicação em campo. Para que seja possível a aplicação dessa grande quantidade de itens, é usado o delineamento denominado Blocos Incompletos Balanceados (*Balanced Incomplete Block*) – BIB, que possibilita que o conjunto de questões seja dividido em subconjuntos, chamados blocos, cada um deles sendo composto por 13 itens, totalizando 13 blocos, que são organizados em grupos de três diferentes combinações. De cada combinação resulta um caderno de prova, e todas as combinações totalizam 26 cadernos diferentes. Esse método garante que sejam superados fatores que possam intervir na resposta aos itens, tais como o cansaço do aluno ou a falta de tempo para completar a prova (CORREIA, 2012).



Os conteúdos associados às habilidades a serem desenvolvidas em cada série e disciplina são os chamados “descritores”, que funcionam como a base de elaboração dos diferentes itens, sendo necessário esclarecer que “o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2009, p. 18).

Este trabalho envolveu a elaboração de atividades e itens de múltipla escolha, baseadas justamente nos descritores das competências e habilidades relacionadas ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio que constam nas Matrizes de Referência do Saeb.

A partir das informações do Saeb e, também, da Prova Brasil (outro instrumento de avaliação da aprendizagem da língua portuguesa), o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem, então, definir ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação no país, ensejando a correção de distorções e deficiências identificadas e o direcionamento dos recursos técnicos e financeiros para as áreas identificadas como prioritárias.

Além disso, as médias de desempenho nessas avaliações também embasam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses dados são disponíveis para a sociedade, que pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo. No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do País.

Além de ser um sistema de avaliação do sistema de ensino público, o Saeb pode ajudar a estabelecer orientações para a prática do ensino e da avaliação. Em relação à leitura, o Saeb pode impactar a própria organização da prática de leitura e compreensão em sala de aula, não porque deve ser usado para treinar alunos para a prova, mas por propiciar procedimentos didáticos adequados para situações que desenvolvam as competências e as habilidades de leitura. Para tal, o professor de Língua Portuguesa, ao elaborar seu plano de ação, deve



estar atento aos objetivos dessa área para, então, organizar a rotina semanal de sua sala de aula, estabelecendo horários para a leitura individual, a leitura compartilhada, a discussão textual, a realização de atividades de produção e de reestruturação de texto, dentre outras.

O SAEB E A LEITURA

Atualmente, o Saeb se baseia nos PCN e nas Matrizes de Referência e já está sendo reelaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em 2017, que se alinha de algum modo com os PCN, pois se apoia na defesa de uma concepção pragmática de aprendizagem, voltada para a construção de competências (ou capacidades) e habilidades.

É por essa razão que o Saeb utiliza descritores relacionados com as competências e habilidades - uma concepção dos PCN. Os descritores são indicadores observáveis que atestam a presença delas em desempenhos concretos dos alunos, servindo, portanto, para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. No caso em tela, remetem-se a situações de leitura, agrupando-se a partir de determinadas dimensões do processo de leitura: procedimentos de leitura; implicações do suporte, de gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação linguística. Essas dimensões se fundamentam nos conceitos e práticas do Paradigma Textual-Interativo de leitura, por compreendê-la como processo complexo de interpretação realizado a partir de marcas textuais, de conhecimentos prévios e de sofisticados mecanismos cognitivos.

Dessa maneira, os descritores estabelecem a ênfase nas estratégias de leitura (como localizar a informação em um texto), no uso social da linguagem e na intersemiose (implicações do suporte e



do gênero), no esclarecimento da relação entre o contexto de produção e de circulação do texto e seu significado (uma contribuição dos aportes teóricos do letramento), nos mecanismos textuais de construção de sentido (trazidos pela linguística textual, que embasam os descritores relacionados à coesão e à coerência). Por fim, os estudos sobre variação linguística, que identificam as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, contribuem para a superação da valorização excessiva da Gramática Normativa e para a incorporação das práticas da oralidade.

Convém ainda ressaltar o fato de que os descritores se escalonam em conformidade com o nível de conteúdos e de conhecimento do aluno, que se torna mais complexo à medida em que progride ao longo das séries escolares, alcançando até a terceira série do ensino médio.

Como já foi dito, os descritores também se fundamentam nos PCN de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, que propõem o desenvolvimento das competências básicas “que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como “sujeito em situação” - cidadão”(PCN, 2000, p. 10). Nesse documento, são explicitadas as premissas da Educação por competências, baseada na concepção dos 4 pilares da Educação da UNESCO, que devem funcionar como os principais eixos da Educação contemporânea: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS, 2003, p. 90). Esses eixos correspondem a tipos distintos de conteúdos de aprendizagem, que são determinados pelas operações mentais envolvidas. Por exemplo, o conteúdo conceitual e o factual, que correspondem às competências e habilidades vinculadas ao aprender a conhecer, exigem a execução de processos mentais de abstração e memória.

A esse respeito, pode-se dizer que a concepção de competências e habilidades constante nos PCN é de cunho pragmático-operativo, voltada para a articulação de conteúdos a uma exigência de ação social.



Também a BNCC (2017, p. 10) se alinha a essa concepção operativa da aprendizagem quando define competência “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Nesse sentido, para enfrentar uma situação, são acionados vários recursos cognitivos, simples ou complexos, isolados ou em rede. Nesse contexto, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que incluem operações mentais para estabelecer relações entre os objetos físicos, os conceitos, as situações, os fenômenos e as pessoas, agindo eficazmente.

Além disso, as competências (ou capacidades) e as habilidades (identificadas com um saber-fazer ou com os conteúdos procedimentais), poderiam ser acionadas em relação a diversos suportes e códigos de linguagem, em suas numerosas interfaces, funcionando como uma espécie de conhecimento teórico-prático, estabelecido por uma demanda social, cabendo à escola desenvolver nos alunos para prepará-los adequadamente para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania:

Na área de Linguagens e Códigos estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível (PCN, 2000, p. 92).

Nessa perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa de Ensino Médio se baseiam na concepção de linguagem e de leitura do paradigma funcionalista, de cunho pragmático-operativo. Essa é compatível com a teoria das competências e habilidades, já descrita, uma vez que assimilou, a seu modo, a contribuição de diversas áreas, como a



Psicologia da Aprendizagem, presente também no ensino por competências, para definir a linguagem como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica” (PCN, 2000, p.23) e a língua como “um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade” (PCN, 2000, p.24).

Essa influência funcionalista se soma às marcas do Paradigma Textual-Interativo, determinando uma identidade pedagógico-linguística híbrida, que favorece desdobramentos nas práticas curriculares, didáticas e de avaliação.

A concepção linguística dos PCN do Ensino Fundamental e do Ensino Médio é influenciada pelo Funcionalismo, uma vez que “assume a língua como um organismo não autônomo, mas como produto e instrumento de comunicação, de persuasão, de expressão, de simulação, enfim, das manifestações humanas” (OLIVEIRA; CEZÁRIO, 2007, p. 89). Nesse sentido, o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa seria o desenvolvimento de competências necessárias a uma interação autônoma e participativa nas situações sociais de interlocução, de leitura e de produção textual. Essa concepção se alinha ao chamado ensino produtivo da língua, no qual “se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa, necessariamente, pelo amplo domínio de sua expressão verbal, falada e escrita (HALLIDAY apud OLIVEIRA; CEZARIO, 2007, p.90).

Portanto, foi enfatizado o uso social da língua, ponderando-se os contextos de interação verbal, seus atores – falantes e ouvintes – e as condições internas e externas à manifestação linguística. Daí o conceito de competência e habilidade definidos nos PCN como capacidades selecionadas com base nos objetivos para a área e nível de ensino, e que devem se concretizar em atividades de Ensino-aprendizagem.

Por essa razão, os PCN consideram o texto como o foco das aulas de língua materna, seja na modalidade oral ou escrita, que percebe como uma manifestação verbal marcada pela complete



semântico-sintática, que opera como um todo dotado de sentido e forma, o que quer dizer que as atividades de ensino-aprendizagem da língua portuguesa devem acontecer em torno ao texto, na sua diversidade de formas e funções.

Os PCN também se vinculam ao Paradigma Textual-Interativo por se basear na linguística enunciativa, que enfatiza a abordagem das práticas enunciativas inseridas em contextos comunicacionais: uma das áreas dos PCN busca “aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” (2000. p. 104). Além disso, os PCN se apoiam na ideia ampliada de texto das abordagens de letramento, quando inclui uma área cujo objetivo é “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (2000, p. 104).

Em suma, sob a influência do Paradigma Textual-Interativo, os PCN enfatizam os processos de interpretação e de criação textual, considerando outros suportes e códigos de linguagem que permeiam a sociedade contemporânea, tais como o digital, o audiovisual, o pictórico-fotográfico, que exigem dos alunos capacidades polivalentes de interpretação e criação intersemiótica:

Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação – das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável – como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo. A utilização dos códigos que dão suporte às linguagens não visa apenas o domínio técnico, mas principalmente à competência de desempenho, ao saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos (PCN, 2000, p. 92).



**Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb:
temas e seus descritores 5º ano do ensino fundamental**

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D11 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D9 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D15 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D13 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14 –	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.



VI. Variação Linguística

D10 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
-------	---

Quadro 1 – distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental, de acordo com os tópicos

TÓPICOS	DESCRIPTORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D11
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D9
Relação entre textos	D15
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D12
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D13, D14
Variação linguística	D10

Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: temas e seus descritores 9º ano do ensino fundamental

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.





III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Quadro 2 – distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, no 9º ano do ensino fundamental, de acordo com os tópicos

TÓPICOS	DESCRIPTORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

Matriz de referência de Língua Portuguesa do Saeb: temas e seus descritores 3ª série do ensino Médio

I. Procedimentos de Leitura	
D1 – D3 – D4 – D6 – D14 –	Localizar informações explícitas em um texto. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. Inferir uma informação implícita em um texto. Identificar o tema de um texto. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 – D12 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
D20 – D21 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.





IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Quadro 3 – distribuição dos descritores de Língua Portuguesa, na 3ª série do ensino Médio, de acordo com os tópicos

TÓPICOS	DESCRIPTORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12

Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13



4

COMO ENSINAR
A INTERPRETAR
IMAGENS

A CIVILIZAÇÃO DA IMAGEM

Atualmente, embora se fale tanto sobre a existência de uma civilização da imagem, poucos se perguntam sobre qual é a verdadeira natureza do imagético, seu *modus operandi*, e como influencia a vida social.

É preciso inicialmente definir o que é a imagem. Ela pode ser a representação de algo concreto ou inventado do mundo exterior, concretizando-se em desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e imagens cinematográficas, holo ou infográficas. Ou pode ser produzida de forma subjetiva, por meio de representações mentais, que se manifestam nas nossas percepções, mas também nos sonhos e nas visões. Enquanto aquelas são estudadas pela Semiótica, essas são abordadas pelas ciências cognitivas.

O que existe em comum entre os dois tipos de imagem são o signo e o processo de representação, que se remetem, respectivamente, à dimensão do perceptível e do mental. Nesse sentido, as imagens consistem na representação visual de algo, por meio da cópia literal ou da estilização. Ou seja, elas podem apresentar um modelo reduzido do mundo sensível, ou dele se distanciar completamente, quando são não figurativas.

As imagens distinguem-se da palavra falada ou escrita, embora essa possa ser transformada facilmente em uma imagem de grande circulação midiática, como os hieróglifos egípcios, as palavras do Torah e do Alcorão. Segundo o semioticista Emile Benveniste, o que distinguiria melhor as imagens da linguagem verbal seria o fato de funcionarem como um sistema semiótico sem possibilidades de pensar sobre si mesmo, por não possuir uma metalinguagem. Por essa razão, as imagens precisariam sempre da linguagem verbal para realizar a sua autorreflexão.



Embora sempre tenham sido fabricadas e divulgadas com finalidades diversas, tais como a expressão de crenças mágicas e religiosas, da subjetividade pessoal ou de sentimentos coletivos, as imagens tornaram-se a matéria-prima da constituição das sensibilidades e da visão de mundo a partir do século XX. A esse respeito, pode-se dizer que com o advento da cultura de massas, e principalmente, do cinema e da televisão, as imagens foram gradualmente substituindo o discurso verbal.

A civilização da imagem foi intensificada ainda mais após a década de 1990, com o advento das chamadas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), capazes de gerar uma “imersão perceptiva” (BELLONI, 2005, p. 7) nas pessoas e de influenciar profundamente “processos e instituições sociais (educação, comunicação, trabalho, lazer, relações pessoais e familiares, cultura, imaginário e identidades) (BELLONI, 2005, p 7).

Nesse contexto, as TICs operam de modo integrado, através da convergência de meios, que consistem “no fluxo de conteúdos através de múltiplos suportes midiáticos” (JENKINS, 2008, p. 27), que transpõe fronteiras tecnológicas e pessoais, uma vez que não opera através somente da união de múltiplas funções dentro do mesmo aparelho. De fato, a convergência vai além disso: depende da iniciativa dos próprios consumidores, que procuram informações e conexões navegando entre conteúdos midiáticos de natureza distinta.

Nesse sentido, a convergência das mídias não é meramente tecnológica, mas intersubjetiva, uma vez que “cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana” (JENKINS, 2008, p. 28).



E um dos conteúdos mais marcantes desta cultura da convergência vem a ser precisamente a imagem, estática ou em movimento, associada ou não à palavra ou a música...

Os processos educacionais no Ocidente também têm sido consideravelmente impactados pela civilização da imagem, que influiu, nas últimas décadas, os rumos da formação de crianças e jovens, milenarmente logocêntrica, produzindo um imaginário que se baseia na cultura pop, oriunda da indústria cultural, da cibercultura e das redes sociais.

Na perspectiva dos estudos do imaginário (DURAND, 1994), as imagens são interiorizadas pelas pessoas ao longo do processo de construção de identidades e de sensibilidades. É através das narrativas, como os mitos, e de símbolos figurativos ou abstratos, que a personalidade individual é construída, e também a cultura organizacional das instituições, ao assimilar configurações simbólicas que formam o “museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas diferentes modalidades da sua produção, pelo *homo sapiens*” (DURAND, 1994, p. 3).

As imagens são importantes na formação dos indivíduos, pois são mais capazes de conferir sentido a si mesmo e ao mundo do que os conceitos, que só são aprendidos a partir da adolescência, em razão do desenvolvimento do pensamento abstrato:

Nós não ‘temos’ somente imagens dentro de nós, mas nós ‘somos’ ou, então, nós modelamo-nos à sua semelhança. Por outras palavras, nós tomamos a sua forma, enfim nós criamos o nosso eu íntimo e o nosso destino através delas. (WUNENBURG; ARAÚJO, 2006, p. 33).

A história das religiões e dos movimentos políticos ratificam os poderes da imagem e sua influência na orientação existencial e moral, a nível individual e coletivo, sobre nações e civilizações inteiras. A esse respeito, pode-se evocar o processo de difusão do cristianismo, que se fez a partir de uma rica iconografia cuja interseção com a história



da arquitetura sacra resultou na presença de dispositivos narrativos em igrejas, com o objetivo de relatar os eventos importantes do Antigo e do Novo Testamento. Da mesma forma, vários movimentos políticos se apoiaram nas imagens com finalidades proselitistas, como, por exemplo, o Nazismo, que se inspirou no Império Romano para colocar a águia como uma figura emblemática do Terceiro Reich.

Esses fatos evidenciam os riscos de uma civilização da imagem, na qual essas tendem a serem assimiladas de uma forma puramente emocional, isenta de reflexão crítica. É por isso que se faz mais necessário do que nunca incrementar as competências e habilidades de crianças e jovens relacionadas a uma hermenêutica das imagens, a fim de que sejam capazes de desvendar alguns dos complexos mecanismos de construção de significados, para que possam tomar as suas próprias decisões sobre as suas opiniões e ações.

No entanto, os estudos da imagem não se desenvolveram como os campos de análise da cultura escrita - a Linguística, a Retórica, a Gramática, a Lógica, dentre outros. Embora várias áreas disciplinares abordem a imagem, tais como Antropologia, a História da Arte, a Semiótica, a Sociologia da cultura, a Crítica de Arte e a Psicologia, elas têm desenvolvido pesquisas sistemáticas de forma incidental e não-sistemática, ocupando-se também com outros objetos de interesse:

enquanto a galáxia de Gutenberg foi, desde cedo, acompanhada por uma galáxia de pesquisa sobre a natureza e estrutura da mídia palavra, institucionalmente propagada pelos acadêmicos das artes das gramáticas, retórica e filologia, os estudos da imagem não criaram uma tradição similar, continuando até hoje sem um suporte de pesquisa que lhe seja próprio. Uma ciência da imagem, uma imagologia e uma iconologia ainda estão para existir. (SANTAELLA, 1998, p. 12).



AS IMAGENS FOTOGRÁFICAS SEGUNDO ROLAND BARTHES

Em comparação com a linguagem verbal, a semântica da imagem é particularmente polissêmica, comportando uma pluralidade de significados, uma vez que não se vincula a código, que associa uma ou várias ideias a cada símbolo. Nesse sentido, as imagens tendem a formular mensagens abertas que dependem muito mais do contexto de sua enunciação (veículo de comunicação, relação visual com outras imagens e textos) para engendrar sentidos. Outro aspecto extremamente importante é o fato de que as imagens podem ser relacionadas à palavra ou escrita - fotografia legendada, anúncio de publicidade, cinema falado - o que demanda a análise das complexas relações logo-icônicas.

Esses aspectos são abordados pela Semiologia de Roland Barthes, que, sob a influência da Escola de Frankfurt⁹, que começava a se difundir na França, nos anos de 1960, considerou que a pesquisa sociológica tinha que se ocupar dos fenômenos próprios da sociedade contemporânea, relacionados à indústria cultural, como o rádio, a televisão e o cinema, nos quais a informação e o sonho eram indissociavelmente integrados e comunicados a milhões de consumidores.

9 A Escola de Frankfurt reuniu os marxistas que se ocupavam da chamada "superestrutura" - os fenômenos relacionados com a cultura, tais como a religião, a arte, a educação, dentre outros - e não com o estudo da infraestrutura econômica, como o Marxismo ortodoxo: "Para os pesquisadores em ciências sociais se tornou comum o entendimento de que a expressão "Escola de Frankfurt" é uma imprecisão conceitual. Por outro lado, a sua utilização pode servir como forma de exposição acerca da chamada teoria crítica da sociedade, em geral associada ao seu momento inaugural com Max Horkheimer e à fundação do Instituto de Investigação Social de Frankfurt, cujas contribuições para o pensamento contemporâneo são hoje inegáveis. A teoria crítica se constituiu no século XX como um "modelo" de compreensão da realidade que ultrapassou suas iniciais tonalidades frankfurtianas, e mesmo quanto a estas, formou diferentes gerações, afinal, concordando ou não com suas ideias, poucos questionam a importância de pensadores como Jürgen Habermas e Axel Honneth para a teoria social contemporânea" (CAMARGO, 2014, p. 105).



No *Centre d'Études des Communications de Masse* (C.E.C. MAS), que era ligado à VI Seção da *École Pratique des Hautes Études* (EPHE), Barthes se estabeleceu para produzir trabalhos interdisciplinares por meio de um método próprio, que publicava na Revista *Communications*, prosseguindo o projeto teórico já esboçado nas *Mythologies*, em busca das manifestações contemporâneas dos mitos. Para tal, debruçou-se sobre objetos culturais considerados alienantes em si mesmos, na perspectiva da Escola de Frankfurt, mas que ele percebia como produções culturais historicamente situadas, divididas por contradições ideológicas, firmadas segundo leis semiológicas específicas, que era necessário caracterizar.

Nesse contexto, Barthes lançou o célebre ensaio “A mensagem fotográfica”, em 1961, dizendo que a mensagem é constituída de um emissor, um canal de transmissão e um receptor. Ele baseou a análise da mensagem fotográfica sobre um paradoxo estrutural e ético: a coexistência de duas mensagens, uma sem código (isso seria o *analogon* fotográfico) “e outra com código (isso seria a arte ou o tratamento da “escrita” ou “retórica da fotografia)” (BARTHES, 1990, p. 13).

De fato, Barthes, retomando questões tratadas em *Le Degré zéro de l'écriture*, fez da fotografia uma atividade de pura denotação, à qual eram adicionados procedimentos conotativos. Assim sendo, Barthes busca analisar a análise dos sistemas de significação em suas complexas relações com as ideologias sociais, que tendiam a ser interiorizadas espontaneamente através dos meios de comunicação de massa.

Barthes considerou que as artes figurativas, como a fotografia, incluem elementos denotativos que se reportam ao objeto representado, ao modo de um *analogon*, e *elementos conotativos*, que acrescentam significações à representação de objetos. Nessa perspectiva, Barthes considera a conotação como a maneira segundo a qual “a sociedade dá a ler, em certa medida, o que ela pensa”(BARTHES, 1990, p. 13).



Ou seja, a conotação se remete à ideologia social - as matrizes culturais constituídas de uma simbólica universal ou de uma retórica de época - que contêm códigos inteiros de significante\significado, con-substanciados em esquemas, cores, grafismos, gestos, expressões (BARTHES, 1990, p. 13).

Portanto, pode-se dizer que as artes figurativas tais como a pintura e a fotografia incluiriam duas dimensões, o aspecto realista e o da ordem do imaginário:

uma mensagem denotada, que é o próprio *analogon*, e uma mensagem conotada. Essa dualidade de mensagens é evidente em todas as reproduções não fotográficas: não há desenho, por mais exato, cuja exatidão mesma não seja transformada em estilo ("verista"); não há cena filmada cuja objetividade não seja em última análise lida como o próprio signo da objetividade. (BARTHES, 1990, p. 13).

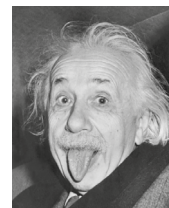
Nesse sentido, Barthes descreveu, então, os seguintes procedimentos conotativos: pose, escolha de objeto, fotogenia, esteticismo, trucagem e sintaxe.

A pose consiste na seleção, intencional ou não, pelo fotógrafo, de uma postura corporal do modelo fotografado, o que inclui os elementos cenográficos e de figurino, que pode ser interpretada de uma certa maneira, a partir de um sistema coletivo de valores. Abaixo, encontram-se alguns exemplos de fotografias que se baseiam na pose para exprimir, em conformidade com os valores ocidentais, respectivamente, a ideia de força física e espiritual diante das adversidades (a foto de Barack Obama, de Damon Winter) e a de genialidade excêntrica (a foto de Albert Einstein, de Arthur Sasse):





Disponível em: <https://www.pulitzer.org/winners/damon-winter>



Disponível em: encurtador.com.br/cnol6

A foto de Obama, então um jovem senador em processo de ascensão política, apresenta uma intensa aura de carisma espiritual, de força e convicção pessoal em sua própria missão histórica, se interpretada à luz do imaginário puritano norte-americano:

Os contornos dos ombros, do tronco, rosto e cabelos se destacam com o efeito da luz, a pele adquire um brilho opaco, aquoso, dando ao corpo uma aparência de estátua. Próximo ao corpo vem um tom azulado. A bandeira dos Estados Unidos se faz presente, se insinua neste tom. Esses aspectos qualitativos mencionados, que desencadeiam analogias, comparações, podem levar o intérprete a considerar a pessoa presente na foto - Obama - como alguém poderoso, capaz de enfrentar dificuldades, de não se abalar diante de intempéries. Esses atributos podem ser incorporados à imagem de Obama. (DRIGO; SANTOS, 2014, p. 14).

Quanto à famosa foto de Einstein, pode-se dizer que a interpretação dessa imagem, feita a partir dos valores modernos de individualidade, inventividade e irreverência diante das normas sociais, foi o que consagrou o cientista como um ícone dessas qualidades. Esse aspecto foi reconhecido até pelo retratado, que tinha o hábito de assinar as imagens e enviá-las aos amigos.

Outro procedimento conotativo é o do objeto, que funciona como indutor de correntes de associações de ideias oriundas de uma biblioteca-intelectual, por funcionarem como verdadeiros símbolos. É o caso da foto de William Eggleston, embaixo, à esquerda, que exprime o *ethos* da operosidade do trabalho e da produtividade por meio da presença do carrinho e da vestimenta do rapaz, característicos dos



funcionários de supermercados, além da sua atitude de atenção concentrada, e da própria figura radiante, banhada pela luz dourada do dia, duplicada em uma pequena sombra delineada ao fundo:



Disponível em:
encurtador.com.br/vCJQ6



Disponível em:
encurtador.com.br/gzCX9

Da mesma forma, a fotografia acima, à direita, de Letizia Battaglia, é desconcertante por apresentar, em uma composição, um grupo de crianças portando armas de fogo, em Palermo, na Sicília. Nessa situação, o procedimento conotativo opõe inocência e violência, através da presença de um só objeto.

Já no procedimento conotativo de fotogenia, a mensagem conotada repousa na própria imagem, que é “embelezada”, isto é, sublimada e estetizada por técnicas de iluminação, impressão e tiragem. É o que se constata na foto publicitária de Elizabeth Taylor, que realçou a cor de seus olhos violeta, através da iluminação e de filtros, para acentuar o glamour da artista. Por sua vez, na fotografia de Miguel Rio Branco, a fotogenia é empregada no uso bi cromático do vermelho e do negro no interior de um circo, para obter um efeito de estilização hiper-realista, de maior impacto emocional:



Disponível em:
encurtador.com.br/ekLT



Disponível em:
encurtador.com.br/qCQT3



Outro procedimento conotativo é o do esteticismo, no qual a fotografia busca efeitos plásticos similares aos da pintura para se significar, ela mesma, como “arte”. Nesse procedimento, pretende-se impor um significado mais sutil e complexo do que os obtidos por meio dos outros processos de conotação, através da cor, da textura e da iluminação. É o caso da fotografia abaixo, à esquerda, de Julia Margaret Cameron, realizada no século XIX, pertencente ao movimento Pictorialista¹⁰ e a de Channi Anand e de Mukhtar Khan, à direita, os ganhadores do Prêmio Pulitzer de 2020, sobre a intervenção indiana em Cashmira.



Disponível em:
encurtador.
com.br/frBF6



Disponível em: [https://
www.pulitzer.org/prize-
winners-by-category/217](https://www.pulitzer.org/prize-winners-by-category/217)

Finalmente, a trucagem é um procedimento conotativo que realiza a justaposição de duas imagens oriundas de contextos distintos, para estabelecer uma espécie de colisão semântica. É dessa montagem que desponta o significado novo da mensagem, como se observa abaixo, no fotograma que coloca o Presidente Kennedy ao lado do personagem-título do filme “Forrest Gump”:

10 O Pictorialismo foi um movimento de vanguarda que se difundiu de meados da década de 1850 até 1910 e que buscava aplicar os princípios das Belas-Artes à fotografia: “Dentre as características encontradas entre os fotógrafos deste movimento, podemos destacar: uso de personagens da Literatura, Fotografia como espaço de ficção e narração, Arte de interpretação (fotografar não é apenas restituir o real), uso da profundidade de campo ou bokeh, cena exóticas, temas bíblicos e greco-romanos. Também havia a manipulação das imagens à mão para alteração de granulação e tons, fazendo com que essa aproximação plástica com a Pintura trouxesse um caráter mais artístico”. (TAVARES, 2017, p. 17).



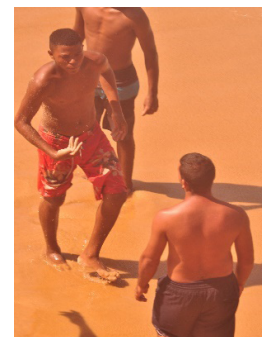
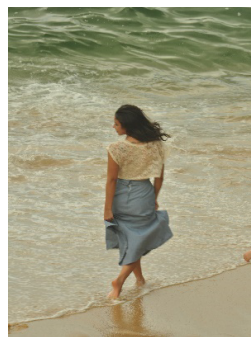
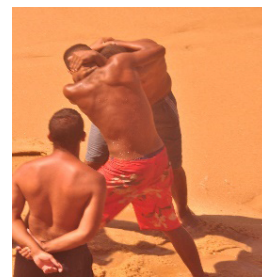
Disponível em: <http://blogs.jornaldaparaiba.com.br/silvioosias/2016/11/28/gump-e-kennedy-hanks-e-obama-vida-imitar-arte/>

Finalmente, na sintaxe, o significado global emerge da lógica do encadeamento de um conjunto de imagens e/ou de textos em uma determinada ordem (BARTHES, 1990, p. 19).

No exemplo abaixo, são justapostas 5 fotografias minhas e um título. Qual sentido emerge do conjunto pictórico-semântico estabelecido?



MORTE NA AREIA



Em primeiro lugar, aqui intervém a relação entre as várias imagens: duas fotografias de rapazes em uma praia em atitude beligerante, duas de uma jovem dançando nas areias do mar, e uma de uma cidade praiana. Pode-se presumir que todos estejam no mesmo local, apesar do trabalho cromático diferenciado feito nas fotografias dos rapazes, que utiliza filtro vermelho - a serviço do estilo, para metaforizar uma atmosfera de antagonismo e violência. Desse modo, uma interpretação possível, baseada nos princípios da sintaxe, é considerar a jovem como causa da disputa entre os rapazes. Por sua vez, o título "Morte na praia", que evoca uma manchete sensacionalista, serviria para ratificar essa hipótese.

Em síntese, Roland Barthes analisa o processo complexo da mensagem fotográfica, quando se mescla a uma estrutura linguística, ultrapassando a representação literal do referente, através de um código que o público decifra a seu modo, a partir de referências pessoais e culturais. A esse respeito, é preciso lembrar que os procedimentos conotativos são construídos, como já foi dito, a partir dos aspectos materiais da fotografia: escolha de objetos, pose, trucagem, matiz cromático, enquadramento, sintaxe ou forma de ordenamento de objetos, dentre outros. Mas, em conexão com um texto, esse pode adicionar ainda "uma mensagem parasita, destinada a conotar a lide 'insuflar' um ou vários significados segundos" (BARTHES, 1990, p. 20).

O conjunto de fotografias e o texto analisado acima evidencia a necessidade de buscar elementos novos para compreender a fotografia no âmbito das multimídias, atualmente, em suas interfaces com as várias artes da narrativa, em que se chega até a recusar as fronteiras entre a literatura e a fotografia, pois a fotografia passou a assumir também uma função importante de elaboração ficcional.

Nesse caso, a fotografia terminou por ingressar em uma zona subjetiva, deixando de meramente ilustrar o texto, de convergir semanticamente para os sentidos estabelecidos pela palavra. Essa mutação



da arte fotográfica ocorreu a reboque de um longo percurso analítico realizado ao longo do século XX, no qual ela deixou de ser considerada como um registro passivo do real, e passou a ser vista, sob a influência da Sociologia, Semiótica e Crítica Literária, como um misto de cópia e simulacro, passível de se abrir para fora dela mesma, quando interligada a outras artes. Concretizou-se, então, em curiosas formas de trânsito, que a transformaram em uma “tela na qual pode projetar-se qualquer ideia, conceito, realidade ou fantasia”. (BRIZUELA, 2014, p.81).

Ou seja, no chamado campo ampliado entre a fotografia e o texto, quanto mais próximo da imagem, menos o texto consegue conotá-la, o que encoraja a realização de experiências de hibridização semântica entre a imagem fotográfica e texto, que ultrapassam a concepção tradicional da ilustração, própria do campo do *design* gráfico, em que a imagem costuma replicar o significado do texto.

Nessa perspectiva, há possibilidades múltiplas de construção (e de interpretação) das relações entre imagens e textos: a ilustração, na qual a imagem representa o que é dito no texto; a ampliação semântica, por adição de significados, na qual a imagem adiciona significados ao texto; a metaforização, na qual a imagem estabelece significados conexos, que realizam a síntese não literal dos significados do texto; a narração, na qual a imagem sugere uma sequência de eventos que não estão estabelecidos claramente no texto; a expressão emocional, na qual a imagem evidencia os estados psicológicos, existenciais, implícitos no texto.

A seguir, baseando-se na discussão teórica realizada acima sobre a imagem, sua natureza e principais mecanismos de construção de significados, foram sugeridas algumas atividades de hermenêutica de imagens consideradas adequadas para alunos de Ensino Médio:



ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO DE IMAGEM

Sequência didática: o professor pode realizar uma exposição dialogada sobre o conceito de fotografia, sua história e os principais mecanismos conotativos.

Exercícios:

- Realize uma análise intuitiva das fotografias;
- Indique qual (is) o(s) procedimentos conotativo(s) empregado(s), justificando de forma coerente;
- Realize uma pesquisa sobre os fotógrafos e suas obras;
- Compare a sua compreensão do material fotográfico em tela, antes e depois da pesquisa de referências sobre o fotógrafo e sua obra;
- Como você interpreta o sentido geral dessa fotografia?

a) Leticia Bataglia (esquerda) e Man Ray (direita):



Disponível em: <https://www.pinterest.it/pin/780882022863306125>



Disponível em: encurtador.com.br/quHP2

Gabarito:

A fotografia de Letizia Battaglia é impressionante por apresentar ao fundo a figura de um jovem, em uma pose que evoca o Cristo crucificado. Por sua vez, no primeiro plano, a mulher, de tipo físico mediterrâneo, pode ser associada à Maria.

Também a fotografia jocosa de Man Ray utiliza a pose, pela atitude corporal da retratada, de costas, para se assemelhar a um violino, e a escolha de objeto, por imitá-lo, por meio das marcas colocadas nas costas da modelo. Nesse caso, o objeto aparece de modo sugestivo, sem uma presença física ostensiva.

b) Vivian Mayer:



Disponível em: <https://blog.emania.com.br/os-grandes-fotografos-da-historia-vivian-maier/>

Gabarito:

A fotografia se utiliza do procedimento de pose, que acentua a diferença social e racial entre os dois garotos, ao colocar um deles prestando serviço, e de joelhos, ao outro, que está sentado, exibindo uma atitude *blasé*.



c) Vincent Favre:



Disponível em: <http://www.resumofotografico.com/2016/01/top-10-melhores-fotografos-de-paisagem-do-mundo.html>

Gabarito

Esta fotografia se baseia no procedimento de esteticismo, por buscar efeitos pictóricos similares aos da pintura, tais como o *sfumato*¹¹, que é uma técnica artística usada em desenhos ou pinturas para criar suaves gradientes entre as tonalidades.

d) Sebastião Salgado:



Disponível em: <https://iphotochannel.com.br/sebastiao-salgado-e-a-fotografia-da-condicao-humana/>

¹¹ *Sfumato* vem do italiano «sfumare», que significa “de tom baixo” ou “evaporar como fumaça”.

Gabarito:

Esta fotografia usa o procedimento de fotogenia, que é amplamente estetizada por técnicas de iluminação, marcando o claro e o escuro, o que é frequente no trabalho de Sebastião Salgado. Nesse caso, são transfigurados os efeitos da água e do fogo, gerando uma imagem de rara beleza, que contrasta com a situação de risco extremo apresentada.

e) Ceslovas Cesnakevicius:



Disponível em: <http://www.inspirewetrust.com/2014/02/04/fotografia-surreale-per-ceslovas-cesnakevicius/>

Gabarito:

A fotografia se utiliza do procedimento de trucagem, integrando as imagens do céu cheio de nuvens a uma paisagem campestre, para gerar uma atmosfera onírica, marca registrada do fotógrafo.

2 - Crie uma legenda para a fotografia que contrarie os significados construídos a partir das pesquisas de referências sobre o fotógrafo em tela:



a) Letizia Battaglia:

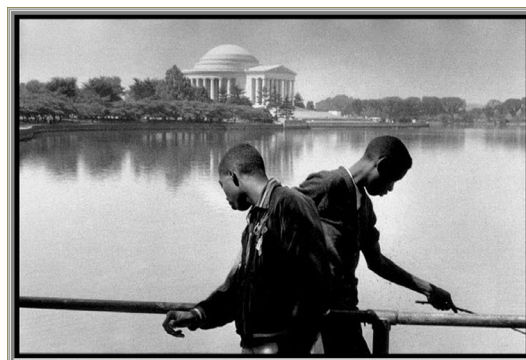


Disponível em: <https://www.madonypress.it/2018/07/17/le-fotografie-di-letizia-battaglia-in-mostra-a-pollina-inaugurazione-il-20-luglio/>

Gabarito:

“A força do olhar” pode ser uma legenda interessante, com foco nos aspectos psicológicos e estéticos da retratada, que muda completamente o significado mais óbvio que desponta da pesquisa de referências sobre a fotógrafa. No caso, uma menina de rosto meio coberto através de uma sombra, que pode ser remetida ao véu utilizado pelas mulheres muçulmanas. Ou seja, se considerada em seu contexto de realização, a fotografia poderia ser interpretada como um libelo contra a subsunção das mulheres em sociedades patriarcais de origem árabe, como é o caso da Sicília.

b) Henri Cartier-Bresson:



Disponível em: <https://medium.com/@Dariel/henri-cartier-bresson-biograf%C3%ADa-de-una-mirada-753115278eb3>



Gabarito:

Após uma pesquisa de referências, a legenda “Indecisão” pode infletir a abordagem da situação do negro nos Estados Unidos, que essa fotografia faz, ao apresentar os dois rapazes distantes, simbolicamente, e do ponto de vista da estruturação do espaço fotográfico, do centro do Poder americano, que aparece ao fundo, enquanto se posicionam voltados para lados contrários, metaforizando a fragmentação interna do movimento negro.

c) Richard Drew:



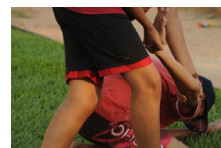
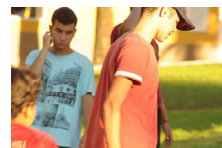
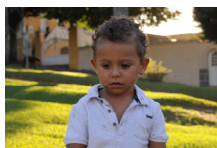
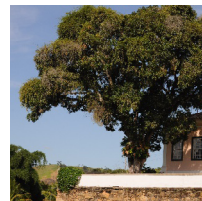
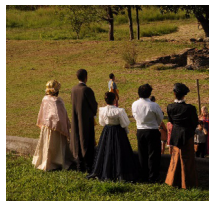
Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/The_Falling_Man

Gabarito

Após uma pesquisa de referências, sabe-se que esta registrou o momento da queda de um homem das torres gêmeas no 11 de setembro. Uma legenda que pode infletir completamente o significado dessa trágica fotografia seria “Super homem”. Apesar de ser um chocante exemplo da extrema plasticidade semântica da fotografia, quando em relação com um texto, revela justamente as possibilidades imensas de desvio semântico, que pode tornar engraçado aquilo que é horrível ou vice-versa.



3- Coloque as seguintes fotografias em uma ordem e adicione legendas, com o objetivo de realizar uma narrativa:



Gabarito:

Resposta livre.



5

MÓDULOS
DE INTERPRETAÇÃO
E DE CRIAÇÃO
TEXTUAL

APRESENTAÇÃO

Este trabalho se apoia nas contribuições dos marcos normativos já elencados, tais como os PCN, e, principalmente, as Matrizes de Referência do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, elaboradas pelo INEP, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.

Apesar do foco do trabalho ser a preparação de material didático de leitura para o Ensino Médio, foram também consideradas as competências e habilidades de leitura próprias do Ensino Fundamental, devido ao desempenho insatisfatório dos alunos do Ensino Médio no país, na área de Língua Portuguesa. Foi, portanto, necessário elaborar atividades de nivelamento, considerando o desempenho dos alunos, em três aspectos distintos: identificação/recuperação de informação, compreensão/ interpretação e reflexão.

Quanto aos módulos, pode-se dizer que foram estruturados em torno de temas relevantes para os alunos do Ensino Médio:

- I. Vivendo na era da cultura digital;
- II. Ciência e dogmatismo;
- III. O indivíduo e sua sombra.

Esses temas foram selecionados com base nos objetivos formativos constantes nos PCN de Ensino Médio. Nesse sentido, os Temas I e II se relacionam com a realidade sociocultural mais ampla em que os alunos se inserem, que apresenta interfaces com o desenvolvimento tecnológico e com a cultura digital, em conformidade com o disposto no referido documento ao enfatizar a “preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo” (2000, p. 10).



Ainda sobre o tema II, foram aproveitadas as questões construídas pela autora na prova de Língua Portuguesa no vestibular do Instituto Militar de Engenharia do ano de 2019, sobre a obra “O Alienista”, de Machado de Assis. Foram acrescentadas as atividades de ensino e reelaborados parcialmente alguns itens.

Por sua vez, o tema III, relacionado com as questões psicológicas, se baseia no objetivo formativo, constante nos PCN, relativo ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, por abordar as questões de formação da personalidade, inerentes à sua faixa etária, que coincide com a adolescência, que é marcada pela construção da identidade pessoal” (2000, p. 10).

Em torno desses temas, constituiu-se um *corpus* de textos compatíveis com as competências e habilidades de leitura do aluno do Ensino Médio, que inclui os textos de caráter dissertativo-argumentativo e os textos literários de autores brasileiros ou estrangeiros, aceitos pelo cânone literário. Foi também selecionado material intersemiótico, tal como as charges e as pinturas, associadas ou não a textos.

As atividades de ensino e de avaliação foram estruturadas tendo como base o Paradigma Textual-Interativo, já analisado, além das diretrizes e descritores constantes dos PCN e das Matrizes de Referência. O desafio aqui foi fazer o alinhamento entre os objetivos de ensino, que incluíssem os descritores, a sequência didática e a avaliação. Para tal, foi realizado um planejamento didático que incluiu o *corpus* de textos, o conteúdo, os objetivos de ensino, os descritores-base e os procedimentos didáticos. Nesse caso, foram associados procedimentos didáticos preconizados pela didática geral, tais como os estudos dirigidos e o trabalho de grupo, a técnicas específicas da área de ensino da leitura: as estratégias de leitura (sondagem de títulos, subtítulos e imagens do texto proposto, dentre outras).



Com relação aos textos literários em suas interfaces com imagens, foram propostas atividades de ensino e de avaliação baseadas na metodologia da sequência expandida, de Rildo Cosson, já descrita, que exige a elaboração de numerosas abordagens do texto a partir de um processo de pesquisa de fontes e de análise e produção de material textual e intersemiótico pelo aluno. Aqui se percebeu o incremento de complexidade do *corpus* de textos literários, em termos de forma e de conteúdo, que exigiu procedimentos didáticos e de leitura contextual e intertextual mais sofisticados, além de um diálogo com a cultura pop – uma referência significativa dos leitores de Ensino Médio – por meio do uso frequente de Rodas de Leitura (Anexo I).

Esse último aspecto exigiu uma preparação específica dos alunos no campo da hermenêutica de imagens, para que pudessem abordar de modo consistente a fotografia, a pintura, os quadrinhos e o cinema.

Assim sendo, a partir das contribuições de Roland Barthes, em seu ensaio “A mensagem fotográfica” (BARTHES, 1990), foram propostas atividades de ensino dos conceitos de denotação e conotação, o estudo e a aplicação dos principais mecanismos de conotação – a pose, a trucagem, a fotogenia, o esteticismo, os objetos e a sintaxe – além da consideração das relações entre a imagem e o texto (tratada em outro capítulo). Convém ressaltar ainda que, nesse estudo, Barthes considera que a denotação exprime a realidade literal enquanto a conotação consiste em um processo de resignificação do real, cujas bases se encontram na sociedade e na cultura:

Em suma, todas essas “artes” imitativas comportam duas mensagens: uma mensagem *denotada*, que é o próprio *analogon*, e uma mensagem *conotada*, que é a maneira como a sociedade dá a ler, em certa medida, o que ela pensa (...) pode-se apenas prever que, para todas essas artes imitativas, quando são comuns, o código do sistema conotado é verossimilmente constituído, quer por uma simbólica universal, quer por uma



retórica de época, numa palavra, por uma reserva de estereótipos (esquemas, cores, grafismos, gestos, expressões, grupos de elementos) (BARTHES, 1990, p.2).

Segundo Barthes, a conotação pode ser construída ainda através da composição, do tratamento da cor, do enquadramento, obedecendo aos mecanismos já referidos, tais como a pose, o objeto, dentre outros, cujo ensino sistemático pode auxiliar os alunos a realizarem análises pertinentes da imagem e da relação entre a imagem e o texto.

Nessa perspectiva, este trabalho elaborou uma série de atividades de ensino, destinadas ao Ensino Médio, incluindo imagens e textos, integrados ou não, a partir do estudo dos mecanismos semióticos de construção de significados, além da abordagem de aspectos propriamente linguísticos de textos literários, argumentativos-dissertativos ou expositivos. Finalmente, foi feito um trabalho mínimo de design gráfico sobre esse material didático para que funcionasse como uma apostila destinada aos professores.

TRÊS MÓDULOS TEMÁTICOS:

TEMA 1

VIVENDO NA ERA DA CULTURA DIGITAL

Sinopse

Nesse tema, são trabalhados os conceitos que explicam como funciona a linguagem e a política na cultura digital, cuja base tecnológica são os TICs, que é comparada a outras formas de manifestação da cultura de massas. São apresentados aspectos positivos e negativos da cultura digital, tais como a democratização da participação e a perda de privacidade, por meio



de vários textos curtos, abordados através de vários procedimentos didáticos: pesquisa de conceitos-chave em trabalhos de grupo, seguida de discussão dirigida em grande grupo; júri simulado sobre os conceitos polêmicos; exercícios de interpretação de texto em duplas, precedidos por uma leitura silenciosa.

Os textos devem ser trabalhados também em suas interfaces com os gêneros e tipos textuais através de exposição dialogada do docente, exercícios em grupo, discussão dirigida em grande grupo. Propõem-se também a leitura silenciosa e as atividades de interpretação de textos em duplas. A análise de imagens deve ser feita por meio de exposição dialogada do docente sobre os mecanismos de conotação e de denotação da imagem, descritos por Roland Barthes em seu texto “A mensagem fotográfica”, além da resolução de exercícios em discussão dirigida, em grande grupo. Também se propõe a produção textual de um texto e de uma charge para serem publicados em um blog.

Texto 1

MODOS DE COMUNICAÇÃO, A LINGUAGEM E A CULTURA

O modo de construir um texto varia em conformidade com o meio comunicacional, que consiste nos instrumentos utilizados para transmitir mensagens e informações. Nesse sentido, para se comunicar, pode-se utilizar a linguagem oral ou a escrita, o rádio ou a televisão.

Como funciona a linguagem no meio digital? Qual a diferença entre a construção textual de um livro e de uma conversa no Twitter? Como as novas linguagens influenciam a maneira das pessoas se relacionarem e de fazer política? Pensando nisso, vamos analisar algumas facetas da cultura digital que fazem parte da sua vida.



Embora os meios influenciem o conteúdo, Manuel Castells (1999) afirma que o tipo de linguagem em si não determina os outros aspectos da sociedade e da cultura. Tudo depende de como as pessoas se apropriam desses meios, fazendo circular informações, possibilitando a construção de novas formas de pensar, de conceber o mundo, a política, a sociedade, a economia, a cultura e a educação.

Embora as primeiras pesquisas e experiências nesse campo tenham sido iniciadas no século XIX, é somente nas primeiras décadas do século XX que a sociedade passou a utilizar o rádio como meio de comunicação para obter informações. Ouvir o rádio, seja individualmente ou coletivamente, passou a ser um hábito. Depois, veio a televisão. Na verdade, as duas mídias foram praticamente desenvolvidas ao mesmo tempo, mas a difusão do aparelho televisivo levou décadas para chegar à maioria dos lares, pois o custo do equipamento era mais elevado do que o rádio. O modo de comunicação de massas causou grande impacto na sociedade, mudando a relação das pessoas com o mundo, criando novas formas de agir e pensar.

Finalmente, foi nas últimas décadas do século XX que aconteceu a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em diferentes setores sociais. Essas tecnologias potencializaram novas formas de comunicação e aprendizagem, disseminando conteúdos e culturas digitais. E na primeira década do século XXI, ocorreu outra transformação marcante nos meios comunicacionais causada pela frequente utilização das tecnologias móveis conectadas em redes. Os tablets, notebooks, smartphones e outros dispositivos móveis possibilitaram uma comunicação independente de lugares fixos, o que permite aos indivíduos inserir-se em um fluxo constante do meio informacional, instaurando uma cultura de mobilidade. Além disso, ocorreu



a utilização de diferentes linguagens (visual, musical) a reboque de novos processos sociotécnicos próprios do ambiente informacional. Agora, a comunicação móvel materializa o sentido da expressão “tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo”.

Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~is/ddt/mac339/projetos/2001/michel/castells-resenha.htm>. Acesso em 08.07.2019. (texto adaptado).

Atividades

OBJETIVOS:

Compreender os diferentes modos de comunicação e seu uso social.

Sequência didática 1 (60 minutos):

Atividade de motivação e de levantamento de conhecimentos prévios:

Dividir a sala de aula em grupos e distribuir os seguintes temas: internet; tv a cabo; cinema; televisão; rádio; redes sociais. Cada grupo deve elaborar um resumo sucinto da pesquisa sobre o tema, que contenha os seguintes tópicos: definição do meio comunicacional; princípio e modo de funcionamento; formas de utilização social; impacto na cultura (20 minutos).

A seguir, cada equipe deve apresentar os resultados da pesquisa (20 minutos).

Para finalizar deve ser realizada uma discussão dirigida e elaborada uma linha do tempo, contendo a descrição da transformação de meios comunicacionais, com suas características e nível de influência social (20 minutos).

D1- Localizar informações explícitas em um texto.



Sequência didática 2 (100 minutos):

Palestra do docente sobre os gêneros e tipos textuais (20 min);

Resolução de exercícios sobre gêneros e tipos textuais em pequenos grupos (15 minutos);

Discussão dirigida sobre os exercícios em grande grupo (10 minutos);

Discussão dirigida sobre o título do módulo, subtítulos dos textos e imagens do texto 1 (15 minutos);

Leitura silenciosa com o objetivo de responder às questões abaixo (15 minutos);

Atividade em duplas sobre as questões abaixo: (25 minutos).

QUESTÃO:

Descreva o processo histórico de surgimento do rádio e da televisão, indicando quais foram os obstáculos encontrados na sua difusão.

D1- LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO.**GABARITO:**

As primeiras pesquisas e experiências nesse campo foram iniciadas no século XIX, mas apenas nas primeiras décadas do século XX, a sociedade passou a utilizar o rádio como meio de comunicação para obter informações. Depois, veio a televisão, mas a difusão do aparelho televisivo levou décadas, pois o custo do equipamento era mais elevado do que o rádio.

QUESTÃO:

Qual foi o impacto do rádio e da televisão na sociedade e na cultura? Dê um exemplo de uma mudança sociocultural provocada pelos hábitos de consumo da comunicação de massas.



D4-INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA NO TEXTO

GABARITO LIVRE

QUESTÃO:

O que significa “cultura da mobilidade”?

D3-INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO

GABARITO:

A comunicação digital é instantânea, realizada em qualquer tempo e lugar. É como se expressa a chamada cultura da mobilidade, que permite aos indivíduos inserir-se em um fluxo constante de informações, onde quer que estejam.

QUESTÃO:

Explique o significado da expressão: “tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo”:

D3 – INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO.

GABARITO:

A inserção dos indivíduos em um fluxo constante e veloz de informações cria uma cultura da urgência, que estabelece uma pressão pela comunicação ininterrupta e ágil.

QUESTÃO:

Com base no texto 1, podemos afirmar que:

- a. a forma da linguagem é um fator decisivo para a configuração das relações e instituições sociais;
- b. as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) criaram, desde o seu surgimento, os dispositivos móveis que revolucionaram a sociedade e a cultura;



- c. a cultura da mobilidade consiste nas amplas possibilidades de deslocamento físico das pessoas;
- d. a integração de diferentes linguagens foi possibilitada por novos processos tecnológicos;
- e. a comunicação móvel se manifesta na sociabilidade em espaços comunitários sociotécnicos próprios do ambiente informacional.

D1- LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM UM TEXTO.

GABARITO:

O item d está correto. Foram conjugadas várias linguagens, tais como a visual, a musical, nos hipertextos, por exemplo, graças à evolução da tecnologia.

QUESTÃO:

Qual o ponto de vista do autor sobre a cultura digital? É favorável? Desfavorável? Neutro? Analise a passagem do texto que evidencia esse aspecto.

D7 – IDENTIFICAR A TESE DE UM TEXTO.

GABARITO:

O autor não defende ponto de vista positivo ou negativo sobre a cultura digital, buscando a neutralidade. Como exemplo, pode-se analisar o seguinte trecho: “O modo de comunicação de massas causou grande impacto na sociedade, mudando a relação das pessoas com o mundo, criando novas formas de agir e pensar”. O autor não emprega adjetivos para qualificar o seu ponto de vista, nem descreve mazelas sociais nem a melhoria de problemas sociais ocorridas a partir da difusão da cultura digital. Também não faz comparações entre a realidade



atual nem entre as épocas e seus diferentes meios comunicacionais, que poderiam empregar estruturas sintático-semânticas que expressassem juízos de valor. Nesse caso, o texto decide não apresentar uma tese, optando por um texto do tipo dissertativo-expositivo.

Sequência didática 3 (20 minutos):

Leitura silenciosa individual e discussão dirigida em grande grupo sobre os seguintes pontos:

QUESTÕES:

Onde foi produzido esse texto? A quem se destina? Quais as suas finalidades comunicacionais? Quais características textuais ajudam a atingir as finalidades do autor?

D9 – IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS.

GABARITO:

O texto foi elaborado para circular em meio digital, com linguagem mais acessível, situando-se entre a linguagem acadêmica e a jornalística, ao utilizar, respectivamente, conceitos extraídos de autores do campo científico, como forma de legitimação do discurso, mas abordados com orações curtas, com vocabulário mais acessível, como os editoriais de um jornal. As razões da escolha dessas características textuais são as suas finalidades comunicacionais, voltadas para a divulgação científica de leitores não especialistas, associando-se alguns aspectos do artigo científico e jornalístico.



Texto 2

“Ribas aponta seis benefícios políticos advindos pela imersão das mídias sociais na seara política. São eles: possibilidade de operacionalização de um poder democrático real e efetivo; deslocamento do protagonismo político desde os partidos até os cidadãos; meio para evitar as disfunções dos sistemas eleitorais; correção das distorções da representação; questão de devolver o poder aos cidadãos e minimizar a concentração de poder na mão de poucos e eliminar a manipulação da opinião pública”



Imagem Disponível em: <https://www.pichinchauniversal.com.br/wpcontent/uploads/2018/09/marketing-politico.png>

FAGUNDES, Eduardo da Siva; SANTOS, Luiz Henrique Sileira. **Novas mídias, democracia e cidadania:** o embate moderno das novas formas de comunicação no auxílio do exercício da cidadania VS. o possível distanciamento da vida pública. XII Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15822> (adaptado). Acesso em: 13.06.2019

Texto 3

“Se a pluralidade de ideias e posições políticas é desejável, torna-se importante que a discussão de tais posicionamentos seja permeável a novas visões e aberta aos seus opositores. A internet é um dos meios mais propícios à manutenção dessa diversidade pelos motivos já expostos, relacionados ao baixo custo de transmissão de informação e à redução das limitações geográficas e culturais à comunicação. No entanto, se o acesso às mídias sociais, por exemplo, for realizado apenas para reiterar preconceitos já formados nos espaços convencionais de mobilização política, a contribuição que ela poderá dar será reduzida e ínfimo será o ganho na concepção de um modelo



alternativo à democracia representativa. Nesse ponto, a advertência de Cass Sunstein ganha completa pertinência: o apego ao interesse individual exclusivo gera o risco de que milhares ou milhões de pessoas estejam apenas ouvindo os ecos estridentes de suas próprias vozes.”

OLIVEIRA, Fábio Cesar dos Santos. **Democracia e internet**: a revolução digital e os desafios à representação política”. Ano 50 Número 199 jul./set. 2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/199/ril_v50_n199_p143.pdf. (adaptado). Acesso em 13.06.2019. (adaptado).

Atividades

OBJETIVOS:

Elaborar textos, considerando os gêneros e tipos textuais;

Relacionar cultura digital e política;

Desenvolver atitudes de escuta empática e de diálogo;

Interpretar imagens em conformidade com as categorias semióticas de Roland Barthes;

Desenvolver estratégias metacognitivas de leitura (ler com metas e hipóteses);

Sequência didática 4 (50 minutos):

Exposição dialogada sobre os mecanismos de conotação e denotação da imagem, em Roland Barthes - texto: “A mensagem fotográfica” (20 minutos);

Resolução de exercícios em discussão dirigida em grande grupo, a partir de slides com imagens (30 minutos).

Interpretar textos (D4; D5; D9; D21).



Sequência didática 5 (100 minutos):**Atividade de motivação e de levantamento de conhecimentos prévios:**

Júri simulado: as redes sociais favorecem ou comprometem a Democracia?

Estudo dirigido domiciliar sobre as comunidades virtuais de natureza política do Facebook e do Twitter;

A seguir, equipes de promotores e defensores devem apresentar as suas razões (20 minutos);

Juízes devem consolidar os resultados e as conclusões (20 minutos);

O professor sistematiza os principais aspectos de debate e abre para a discussão da plenária (10 minutos)

D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.**Leitura silenciosa (5 minutos);**

Discussão dirigida sobre o título do módulo, subtítulos dos textos 1 e 2 e 3 e imagens (5 minutos).

Utilização de estratégias metacognitivas de leitura, através do levantamento sucessivo de hipóteses e de sua confirmação/retificação, ativadas por meio de perguntas realizadas pelo docente, norteadas pelo descritor: do que trata o texto? Como você chegou a esta conclusão? Como você entende a imagem que aparece no texto? A imagem expressa o mesmo significado que o texto?

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

Leitura em duplas, com o objetivo de responder às seguintes questões (40 minutos):

QUESTÃO:

Compare os pontos de vista defendidos nos dois textos acima, destacando afinidades e dessemelhanças:

D21- RECONHECER POSIÇÕES DISTINTAS ENTRE DUAS OU MAIS OPINIÕES RELATIVAS AO MESMO FATO OU AO MESMO TEMA.



GABARITO COMENTADO:

No texto 2, texto e imagem convergem na construção de sentidos, exprimindo a ideia de um fazer político mediado pela cultura digital e pelas redes sociais. Não se evidencia aqui um processo adicional ou divergente de semantização/conotação. Aparece um púlpito com a silhueta de alguém discursando, diante de uma multidão sobre a qual pairam os ícones dos aplicativos das redes sociais. Por sua vez, o texto aborda os benefícios das mídias sociais na atividade política.

No texto 3, o título refere-se aos “desafios” à política na era da cultura digital, o que sugere que o foco do texto são as dificuldades e obstáculos, ao contrário do texto 2.

QUESTÃO:

Com base no texto 3, podemos afirmar que:

- a. a democracia representativa atualmente prescinde das redes sociais;
- b. os indivíduos conseguiram atualmente maior poder político graças ao acesso da maioria às mídias sociais;
- c. os mecanismos de representação política, através dos partidos políticos, tornaram-se obsoletos e desnecessários;
- d. o apego ao interesse individual exclusivo gera o risco do enfraquecimento da capacidade de diálogo das pessoas;
- e. a democracia foi bastante favorecida pelas mídias sociais, que fomentou a pluralidade de ideias e posições políticas, além do debate frequente entre pessoas e grupos de diferentes visões de mundo.



D4-INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO.

GABARITO:

Segundo o texto 3, graças ao acesso da maioria às redes sociais, os indivíduos conseguiram efetivamente maior poder político de pressão: foi operacionalizado um poder democrático real e efetivo e os cidadãos adquiriram possibilidades maiores de protagonismo na política. O item “a” está certo.

Sequência didática 6 (15 minutos):

QUESTÕES:

Discussão dirigida em grande grupo sobre os seguintes pontos: onde foi produzido esse texto? A quem se destina? Quais as suas finalidades comunicacionais? Quais características textuais estão a serviço dessas finalidades?

D9 – IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS.

GABARITO COMENTADO:

São textos científicos, realizados a partir dos parâmetros do gênero de artigo científico, o que se constata nos seguintes aspectos textuais: uso da terceira pessoa do singular, linguagem impessoal, foco na função informativa da linguagem, emprego de vocabulário abstrato, para abordar conceitos oriundos de uma literatura especializada. O uso do gênero de artigo científico fica ainda mais evidente quando se considera em qual canal comunicacional foi editado: anais de congresso ou simpósio – típico das comunicações científicas.

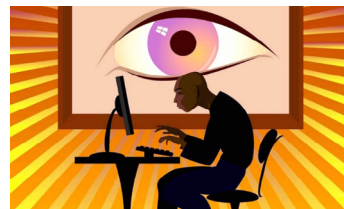


Texto 4

CULTURA DIGITAL E PERDA DE PRIVACIDADE

ANJ 40 anos Associação Nacional de Jornais

Um relatório do Comitê de Cultura Digital, Mídia e Esporte da Câmara dos Comuns do Reino Unido, questionou o Facebook por ter violado as leis de privacidade e concorrência, abusando, de algum modo, de seu poder econômico, fragilizando valores democráticos importantes, tais como o direito à privacidade. O documento é resultado de uma apuração que revelou o nível de desinformação digital da sociedade britânica e o modo como as redes sociais, particularmente a empresa de Mark Zuckerberg, usam dados pessoais para obter vantagens financeiras. O comitê legislativo afirma que a empresa deve, ao lado de outras gigantes de tecnologia, ser submetida a um código compulsório de ética e a um regulador independente.



Disponível em: <https://www.vpnconfiavel.com/blog/privacy-online-security-e-voce>

Disponível em: <https://www.anj.org.br/site/component/k2/73-jornal-anj-online/16563-facebook-atua-como-um-gangster-digital-e-deve-ser-regulado-diz-comite-do-parlamento-britanico.html> Acesso em: 12.06.2019 (adaptado).



Texto 5**ÁTOMO: DESCONSTRUINDO A PRIVACIDADE**

Disponível em: www.google.com/search?biw=1366&bih=576&tbm=isch&sa=1&ei=thoBXdnfJ_75OUPz6W7wAM&q=perda+de+privacidade+tirinha&oq=perda+de+privacidade+tirinha&gs_l=img.12...0.0..36614...0.0..0.0.0.....0.....gws-wiz-img.L5B1CGUybcM#imgsrc=F7xl-MKDu7MndM. Acesso em 12.06.2019

Atividades**OBJETIVOS:**

Compreender os problemas criados pela cultura digital; interpretar imagens em conformidade com as categorias semióticas de Roland Barthes; interpretar textos (D5; D11).

Sequência didática 7 (50 minutos):

Discussão dirigida sobre o título do módulo, dos subtítulos dos textos 4 e 5 e das imagens (5 minutos);

Leitura silenciosa (5 minutos);

Discussão dirigida em grande grupo sobre os seguintes pontos (20 minutos):

QUESTÕES:

Onde foi produzido esse texto? A quem se destina? Quais as suas finalidades comunicacionais?



Quais características textuais estão a serviço dessas finalidades? Quais as marcas textuais da oralidade e da cultura escrita?

D5 – INTERPRETAR TEXTO COM AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO DIVERSO (PROPAGANDAS, QUADRINHOS, FOTO ETC.).

GABARITO COMENTADO:

No texto 4, a imagem remete a uma intertextualidade com o tema do “Big Brother”, abordada no célebre romance de George Orwell, “1984”, para denunciar as mazelas do Estado totalitário, que gera a vigilância intensiva, onipresente. A analogia instaurada pela imagem é clara: a cultura digital, evocada pela imagem do usuário de um computador, pode comprometer a privacidade e a liberdade do indivíduo. O texto, por sua vez, acrescenta uma dimensão de denúncia legal à crítica feita pela imagem. Portanto, não há divergência entre a imagem e o texto, sendo que aquela funciona no modo de ilustração do texto. A imagem e o texto se integram harmoniosamente no objetivo comum de apontar os problemas da cultura digital, relacionados à perda de liberdade e de privacidade.

No texto 5, por sua vez, é abordado o gênero textual da tirinha, que utiliza um discurso com as marcas da oralidade: o uso de pronome para iniciar frase. A tirinha se apoia no mecanismo de conotação da sintaxe, descrito por Barthes, segundo o qual o significado é construído na série de imagens: primeiro e segundo quadros exprimem a ideia de crítica da cultura digital enquanto o último inverte a ideia, quando evidencia a iniciativa de filmar a crítica, funcionando, também, como um espetáculo. Nesse caso, cabe aqui também explorar a interpretação dos aspectos implícitos da linguagem (o não dito), que podem contradizer ou alterar o que é afirmado explicitamente.

Leitura em duplas, para responder às seguintes questões (20 minutos):



QUESTÃO:

Pode-se afirmar que a perda de privacidade ocorre devido

- a. às limitações de um código compulsório de ética;
- b. ao sucesso financeiro do Facebook;
- c. ao acesso democrático às redes sociais;
- d. ao excesso de informação digital da sociedade britânica;
- e. à necessidade de autopublicidade midiática das pessoas.

D11-ESTABELECEER RELAÇÃO CAUSA/CONSEQUÊNCIA ENTRE PARTES E ELEMENTOS DO TEXTO.

GABARITO:

No texto 5, a tirinha se intitula “Átomo: desconstruindo a privacidade”, justamente para apontar a responsabilidade dos indivíduos pelo excesso de exposição midiática, motivada pela busca de notoriedade midiática, evidenciada na fala do personagem: “não chore ainda. Vou buscar uma câmera”.

QUESTÃO:

No texto 5, o autor exprime um ponto de vista de responsabilização dos indivíduos pela perda da privacidade no âmbito da cultura digital. Assinale o trecho que condiz com essa afirmativa:

- a. “A internet acabou com a privacidade das pessoas”;
- b. Todas as vidas são públicas”.
- c. “Cada ser humano é uma novela”;
- d. “Me dá vontade de chorar.”
- e. “Não chore ainda: vou buscar uma câmera”.

D5-INTERPRETAR TEXTO COM AUXÍLIO DE MATERIAL GRÁFICO DIVERSO (PROPAGANDA, QUADRINHOS, FOTOS).



GABARITO:

Do ponto de vista semântico, a tirinha evidencia uma contradição dos personagens quando explicitam uma opinião de responsabilização da cultura digital pela perda da privacidade (itens a, b, c, d) enquanto a sua atitude é de endosso à superexposição digital, expressa no item e. No caso, a contradição entre fala e comportamento constitui-se como um recurso do autor a serviço da ironia.

Texto 6

INTERNET, FALTA DE PRIVACIDADE E TRAUMAS

Desvios das redes sociais

A Internet de uso comercial caminha para duas décadas de existência no Brasil e, atualmente, **quase metade da população já é usuária**. Plataformas como o Facebook (que reúne quase 1 bilhão de usuários) são utilizadas para diversos fins, de pessoais a profissionais. Assim como as tecnologias, as redes sociais continuam evoluindo, mas não há como negar que nem todos os avanços são positivos para os usuários.

A falta de privacidade e o uso dado às informações pessoais apareceriam como o calcanhar de Aquiles para negócios como Facebook. O comportamento da “**superexposição voluntária**” **vem sendo objeto de intenso estudo no Brasil**, já que somos o país em que gasta mais tempo com as redes sociais. A liberdade para escrever o que não se diria “ao vivo”, a agressividade, o anonimato que permite e sustenta situações desagradáveis seriam apenas algumas das manifestações usuais na rede, de acordo com o Núcleo de Pesquisa da Psicologia em Informática (NPPI), da PUC de São Paulo.

Disponível em: <https://br.mundopsicologos.com/artigos/internet-falta-de-privacidade-e-traumas>. Acesso em: 12.06.2019



Atividades

OBJETIVOS:

Interpretar textos (D4; D9; D12);

Redigir texto dissertativo-argumentativo;

Elaborar charge;

Planejar e realizar apresentação oral.

Sequência didática 8 (50 minutos):

Discussão dirigida sobre o título do módulo, dos subtítulos dos textos e imagens do texto 6 (10 minutos);

Leitura silenciosa individual com o objetivo de responder às questões abaixo (10 minutos);

Atividade em duplas sobre as questões abaixo (20 minutos);

Discussão dirigida em grande grupo sobre os exercícios (10 minutos).

QUESTÃO:

Sobre os textos acima, é correto afirmar:

- a. O Facebook tem abusado do poder econômico, porque usa uma das mais importantes tecnologias de ponta;
- b. As leis de livre concorrência em relação à produção e ao marketing estão sendo desrespeitadas pelo Facebook;
- c. A perda de privacidade favorecida pelo Facebook justifica a defesa do seu impedimento legal;
- d. As redes sociais permitem a máxima transparência dos atos públicos de grande impacto social;
- e. Os indivíduos estão relutantes em aderir às redes sociais, por favorecerem a perda da privacidade.



D4-INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO.

GABARITO:

O texto se refere ao fato de o Facebook ter violado as leis de privacidade e concorrência. É necessário ter conhecimento das principais teses do Liberalismo econômico, que enfatizam a liberdade originária de todos os agentes econômicos, em igualdade de condições, para inferir que a disponibilização de dados pessoais facilitaria o direcionamento da produção e do marketing para públicos específicos, conferindo a determinadas empresas uma vantagem financeira no mercado que deveria ser de livre concorrência. O item b está certo.

Sequência didática 9 (60 min):

Discussão dirigida em grande grupo sobre os seguintes pontos (20 minutos):

QUESTÕES:

Onde foi produzido o texto 6? A quem se destina? Quais as suas finalidades comunicacionais?

Quais características textuais estão a serviço destas finalidades? Identifique as marcas da narração, injunção, descrição, argumentação.

D9 – IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS.

GABARITO COMENTADO:

O texto foi produzido para um *site/homepage*, que integra os novos gêneros textuais, que surgiram com o advento da cultura digital. Foram difundidos na internet como meio de comunicação virtual, assim como o e-mail, mas enquanto o e-mail se aproxima



mais da carta pessoal e do bilhete, o cibergênero *homepage* corporativa ou institucional (HPCI) pode ser caracterizada a partir da função, que diz respeito ao modo como a *homepage* é organizada e planejada para servir ao seu propósito. Esse aspecto tem como função crítica exprimir o que a empresa significa. O segundo atributo citado é conteúdo, que se relaciona ao tema do anúncio, sobre o que é a *homepage*. Outro aspecto são os dispositivos de interatividade para o usuário, que aparecem como os campos de comentário do leitor.

Essas dimensões textuais podem ser encontradas nos seguintes elementos, dentre outros:

Logotipo: presente em todas as *homepages* da amostra e posicionado no canto superior esquerdo. No caso, é uma borboleta;

Título de janela: “Encontre seu psicólogo”.

Informações de contato; política de privacidade; ferramenta de pesquisa;

No texto em tela, que é o foco da leitura, percebe-se que o tema abordado consiste nas implicações psicológicas das redes sociais. É um texto predominantemente argumentativo-opinativo, externalizando claramente o ponto de vista negativo do autor sobre as mazelas da internet. No entanto, por ter sido produzido em um site de atendimento psicológico, apresenta também uma característica injuntiva, em relação à função da linguagem, por se inscrever, implicitamente, no modo de aconselhamento, como a autoajuda. O texto implicitamente estaria dizendo ao leitor: tenha cuidado com as redes sociais. “Não faça uso excessivo delas e seja polido, respeitando as pessoas como se estivesse falando com elas face a face.”



Sequência didática 9 (continuação)

Estudo Dirigido (domiciliar): leitura com o objetivo de elaborar conteúdo temático para um blog.

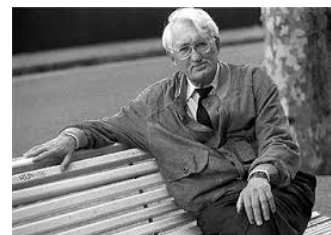
Elabore um texto dissertativo-argumentativo com elementos injuntivos para o blog da disciplina sobre o tópico da cultura digital e a Democracia no Brasil hoje, com o objetivo de orientar as pessoas para que se comportem de forma democrática no uso das redes sociais, respeitando as diferenças de opinião política.

D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

GABARITO:

CIDADANIA E INTERNET

Você conhece a ética do discurso, do filósofo alemão Jurgen Habermas? A teoria da Ética do Discurso opõe-se aos modos de sujeição dos indivíduos e comunidades ao buscar elementos de elaboração de consensos apartir de práticas argumentativas entre interlocutores que tenham liberdade e possibilidades iguais de expressão.



Disponível em: <https://www.franceculture.fr/emissions/les-nouveaux-chemins-de-la-connaissance/la-croisee-des-chemins-35-espace-public-et>

Por essa razão, exige práticas comunicativas isentas de contaminação e de violência construída numa comunidade de comunicação.

Disponível em: <https://medium.com/@sesctv/a-falta-que-faz-a-raz%C3%A3o-comunicativa-2df3d6e5c198>



SOBRE A ÉTICA DO DISCURSO:

O conceito de razão inclui, além dos aspectos cognitivos dos argumentos empregados, os procedimentos linguísticos e a argumentação discursiva entre várias pessoas.

Eis um princípio importante da ética do discurso: válido será o discurso cuja argumentação possa ser racional e responsavelmente aceita de forma racional e responsável, sem coação, por todos os participantes.

Ora, a internet favoreceu a criação da cibercultura que cria uma comunidade de comunicação em escala planetária.

Para que ela promova a cultura democrática baseada no direito ao contraditório e na discussão racional, as interações nas redes sociais poderiam ser norteadas pelas seguintes premissas:

Não pode haver coação – o que inclui ameaças de violência física ou assédio moral;

Não se pode dizer mentiras;

Todos têm o direito a argumentar.

SEJA CIDADÃO NAS REDES SOCIAIS

Não escreva nas redes por impulso, sem refletir com calma;

Tenha cuidado ao compartilhar ou curtir um conteúdo, antecipando o resultado da sua difusão;

Evite debates e discussões agressivas;

Não xingue nem faça acusações depreciativas ao interlocutor.



Sequência didática 9 (continuação):

Apresentação do texto do blog em seminário (20 minutos);

Elaboração de uma charge sobre o momento político atual para o blog da disciplina (trabalho domiciliar):

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Apresentação da charge em seminário (20 minutos).

GABARITO:

Foram desafios enfrentados na execução da charge: exigência de conhecimento prévio, que é circunstancial, de uma determinada conjuntura social: o protesto político contra o governo através do ato de bater panelas; o uso da máscara em razão da pandemia.

A charge teria uma dimensão pictórica explícita, relacionada com a divisão das pessoas em grupos políticos opostos, manifestados na situação de duas pessoas em dois prédios diferentes, contrapostos. Implicitamente, alude-se ao fato da indisponibilidade/impossibilidade de comunicação por meio do uso de máscaras (própria da situação de pandemia); de fones no ouvido; do barulho causado pelo ato de bater panelas.

Elementos imagéticos combinados com o texto: desenho esquemático, texto sucinto, com elementos da oralidade.



TEMA 2

Ciência e Dogmatismo

Sinopse

Nesse tema, é abordado o tema da Ciência e do dogmatismo através de um excerto do conto de Machado de Assis “O Alienista” - o capítulo IV. Propõem-se atividades de levantamento dos conceitos epistemológicos relacionados ao texto por meio da consulta, pelos alunos, de várias palavras-chave na internet, seguidas da organização de um glossário, apresentado à turma por meio de seminários. Deve ser realizada uma contextualização da obra por meio de exposição dialogada do docente, seguida de uma discussão dirigida sobre as séries atuais que realizam o culto ao médico e à ciência ou mostram os seus aspectos problemáticos: “House”, “The Residents”; “The Good Doctor” “Tchernobyl”, “Altered Carbon” e “Ad Vitam”.

O docente deve depois contar a história de “O Alienista”, situando o trecho específico na obra, seguindo-se uma roda de leitura do texto, com revezamento de leitores, e a leitura individual da obra integral em trabalho domiciliar.

Propõe-se também a resolução de exercícios de interpretação do texto em duplas, cuja solução deve ser debatida em grande grupo, em discussão dirigida.

Finalmente, solicita-se uma atividade de produção textual: uma dramatização da história (ou do trecho dela), adaptando-a para os dias atuais, após uma discussão dirigida sobre as características dos gêneros literários.



NOTÍCIA SOBRE A OBRA

A primeira publicação do conto “O Alienista”, de Machado de Assis, ocorreu como folhetim na revista carioca “A Estação”, entre os anos de 1881 e 1882. Nessa mesma época, uma grande reforma educacional estava em curso no Brasil, que resultou na criação da disciplina de Clínica Psiquiátrica. É nesse contexto de uma psiquiatria incipiente que Machado realiza uma crítica ácida sobre as limitações de conhecimento científico, denunciando as atitudes de arrogância e de autoritarismo. Nesse sentido, a obra evidencia as relações promíscuas entre o poder médico e o poder político em Itaguaí, então uma vila distante apenas alguns quilômetros da capital, que era o Rio de Janeiro. O conto se desenvolve em treze breves capítulos, ao longo dos quais o alienista vai fazendo suas experimentações científicas até que ele mesmo chegue à conclusão de que precisa de um tratamento, visto que se percebe como a única pessoa cujas faculdades mentais encontram-se equilibradas. Ou seja, como ele destoa excessivamente das outras pessoas, deve, portanto, alienar-se.

Texto 1**Capítulo IV Uma Teoria Nova**

Ao passo que D. Evarista, em lágrimas, vinha buscando o Rio de Janeiro, Simão Bacamarte estudava por todos os lados uma certa ideia arrojada e nova, própria a alargar as bases da psicologia. Todo o tempo que lhe sobrava dos cuidados da Casa Verde era pouco para andar na rua, ou de casa em casa, conversando as gentes, sobre trinta mil assuntos, e virgulando as falas de um olhar que metia medo aos mais heroicos. Um dia de manhã, – eram passadas três semanas, – estando Crispim Soares ocupado em temperar um medicamento, vieram dizer-lhe que o alienista o mandava chamar. – Tratava-se de negócio importante,



segundo ele me disse, acrescentou o portador. Crispim empalideceu. Que negócio importante podia ser, se não alguma notícia da comitiva, e especialmente da mulher? Porque este tópico deve ficar claramente definido, visto insistirem nele os cronistas; Crispim amava a mulher, e, desde trinta anos, nunca estiveram separados um só dia. Assim se explicam os monólogos que fazia agora, e que os fâmulos lhe ouviam muita vez: – “Anda, bem feito, quem te mandou consentir na viagem de Cesária? Bajulador, torpe bajulador! Só para adular ao Dr Bacamarte. Pois agora aguenta-te; anda; aguenta-te, alma de lacaio, fracalhão, vil, miserável. Dizes amém a tudo, não é? Aí tens o lucro, biltre!”. – E muitos outros nomes feios, que um homem não deve dizer aos outros, quanto mais a si mesmo. Daqui a imaginar o efeito do recado é um nada. Tão depressa ele recebeu como abriu mão das drogas e voou à Casa Verde. Simão Bacamarte recebeu-o com a alegria própria de um sábio, uma alegria abotoada de circunspeção até o pescoço. – Estou muito contente, disse ele. – Notícias do nosso povo?, perguntou o boticário com a voz trêmula. O alienista fez um gesto magnífico, e respondeu: – Trata-se de coisa mais alta, trata-se de uma experiência científica. Digo experiência, porque não me atrevo a assegurar desde já a minha ideia; nem a ciência é outra coisa, Sr. Soares, senão uma investigação constante. Trata-se, pois, de uma experiência, mas uma experiência que vai mudar a face da terra. A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente. Disse isto, e calou-se, para ruminar o pasmo do boticário. Depois explicou compridamente a sua ideia. No conceito dele a insânia abrangia uma vasta superfície de cérebros; e desenvolveu isto com grande cópia de raciocínios, de textos, de exemplos. Os exemplos, achou-os na história e em Itaguaí mas, como um raro espírito que era, reconheceu o perigo de citar todos os casos de Itaguaí e refugiou-se na história.



Assim, apontou com especialidade alguns célebres, Sócrates, que tinha um demônio familiar, Pascal, que via um abismo à esquerda, Maomé, Caracala, Domiciano, Calígula etc., uma enfiada de casos e pessoas, em que de mistura vinham entidades odiosas, e entidades ridículas. E porque o boticário se admirasse de uma tal promiscuidade, o alienista disse-lhe que era tudo a mesma coisa, e até acrescentou sentenciosamente: – A ferocidade, Sr. Soares, é o grotesco a sério. – Gracioso, muito gracioso!, exclamou Crispim Soares levantando as mãos ao céu. Quanto à ideia de ampliar o território da loucura, achou-a o boticário extravagante; mas a modéstia, principal adorno de seu espírito, não lhe sofreu confessar outra coisa além de um nobre entusiasmo; declarou-a sublime e verdadeira, e acrescentou que era “caso de matraca”. Essa expressão não tem equivalente no estilo moderno. Naquele tempo, Itaguaí, que como as demais vilas, arraiais e povoações da colônia, não dispunha de imprensa, tinha dois modos de divulgar uma notícia: ou por meio de cartazes manuscritos e pregados na porta da Câmara, e da matriz; – ou por meio de matraca. Eis em que consistia este segundo uso. Contratava-se um homem, por um ou mais dias, para andar as ruas do povoado, com uma matraca na mão. De quando em quando tocava a matraca, reunia-se gente, e ele anunciava o que lhe incumbiam, – um remédio para sezões, umas terras lavradas, um soneto, um donativo eclesiástico, a melhor tesoura da vila, o mais belo discurso do ano etc. O sistema tinha inconvenientes para a paz pública; mas era conservado pela grande energia de divulgação que possuía. Por exemplo, um dos vereadores, – aquele justamente que mais se opusera à criação da Casa Verde, – desfrutava a reputação de perfeito educador de cobras e macacos, e aliás nunca domesticara um só desses bichos; mas, tinha o cuidado de fazer trabalhar a matraca todos os meses. E dizem as crônicas que algumas pessoas afirmavam ter visto cascavéis dançando no



peito do vereador; afirmação perfeitamente falsa, mas só devida à absoluta confiança no sistema. Verdade, verdade, nem todas as instituições do antigo regime mereciam o desprezo do nosso século. – Há melhor do que anunciar a minha ideia, é praticá-la, respondeu o alienista à insinuação do boticário. E o boticário, não divergindo sensivelmente deste modo de ver, disse-lhe que sim, que era melhor começar pela execução.

Sempre haverá tempo de a dar à matraca, concluiu ele. Simão Bacamarte refletiu ainda um instante, e disse: – Suponho o espírito humano uma vasta concha, o meu fim, Sr. Soares, é ver se posso extrair a pérola, que é a razão; por outros termos, demarcemos definitivamente os limites da razão e da loucura. A razão é o perfeito equilíbrio de todas as faculdades; fora daí insânia, insânia e só insânia. O Vigário Lopes, a quem ele confiou a nova teoria, declarou lisamente que não chegava a entendê-la, que era uma obra absurda, e, se não era absurda, era de tal modo colossal que não merecia princípio de execução. – Com a definição atual, que é a de todos os tempos, acrescentou, a loucura e a razão estão perfeitamente delimitadas. Sabe-se onde uma acaba e onde a outra começa. Para que transpor a cerca? Sobre o lábio fino e discreto do alienista roçou a vaga sombra de uma intenção de riso, em que o desdém vinha casado à comiseração; mas nenhuma palavra saiu de suas egrégias entranhas. A ciência contentou-se em estender a mão à teologia, – com tal segurança, que a teologia não soube enfim se devia crer em si ou na outra. Itaguaí e o universo à beira de uma revolução.

ASSIS, Machado de. **O Alienista**. Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro / USP. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1939. Acesso em: 12 ago 2019.



Atividades

Objetivos:

- Problematizar o que é ciência;
- Contextualizar a obra “O Alienista”, de Machado de Assis;
- Interpretar textos (D1; D3; D4; D6; D7; D9; D10; D12; D16);
- Distinguir os principais gêneros literários;
- Realizar a adaptação teatral de uma novela;
- Participar de roda de leitura.

Sequência didática 10 (60 minutos):

Atividade de motivação e de levantamento de conhecimentos prévios: dividir a sala de aula em grupos, para que pesquisem definições e exemplos da teoria e prática científica, em suas interfaces com a atitude dogmática. Devem consultar as seguintes palavras-chave: ciência; razão; loucura; insanidade; alienação; alienista; história da psiquiatria; filosofia da ciência; epistemologia; empirismo; racionalismo; positivismo; totalitarismo; autoritarismo; propaganda. Depois, deve ser organizado um glossário de termos (40 minutos).

Devem ser apresentados seminários em duplas sobre o glossário (20 minutos).

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

GABARITO:

O docente deve apresentar o autor através de uma exposição dialogada com slides (com extratos de textos) sobre Machado de Assis e o lugar da novela “O Alienista” em sua obra (20 minutos), na qual é interessante abordar os conceitos de realismo e naturalismo e as relações de afinidade e divergência de



Machado com as clivagens estéticas de sua época, e sua apropriação do ceticismo. Além disso, é interessante que sejam abordados os aspectos biográficos relacionados com a obra (ponto de vista crítico sobre a cultura brasileira), assim como as razões da seleção da obra, a saber, a atualidade da crítica ao cientificismo. Na sequência, pode ser feito o comentário de séries atuais que realizam o culto ao médico e à ciência: “House”, “The Residents”; “The Good Doctor”. E finalmente, o docente pode realizar reflexões sobre a relação da ciência com o poder econômico e político a partir das séries “Tchernobyl”, “Altered Carbon” e “Ad Vitam”. Encerrando a apresentação oral, o docente deve contar a história de “O Alienista”, situando o trecho específico na obra.

D6 – IDENTIFICAR O TEMA DE UM TEXTO.

Sequência didática 11 (100 minutos):

Roda de Leitura (50 minutos):

Deve ser feita a leitura do trecho da obra “O Alienista” em sala, em uníssono, com revezamento de leitores.

A descrição das atividades da Roda de Leitura se encontra no Anexo I.

Deve ser feita a leitura individual da obra “O Alienista” (trabalho domiciliar).

Depois, deve ser feita uma atividade em duplas sobre as seguintes questões (30 minutos):

QUESTÃO:

Sobre o Texto 2, analise as afirmações abaixo:

O texto 2 exalta um tipo de estado alterado de consciência que se contrapõe à experiência da vida cotidiana.

O texto 2 questiona o poder da Medicina em relação ao corpo e à vida das pessoas;



III. O texto 2 realiza a apologia da razão compreendida como a faculdade superior do homem.

IV. O texto 2 realiza uma crítica ao cientificismo que considera a possibilidade de estabelecer uma linha de fronteira entre a sanidade e a loucura.

Em relação às afirmações, está(ão) correta(s):

- a. apenas a afirmação I.
- b. apenas a afirmação II.
- c. apenas as afirmações I e III.
- d. apenas as afirmações II e IV.
- e. todas as afirmações estão corretas.

D7 – IDENTIFICAR A TESE DE UM TEXTO.

GABARITO:

Letra d. O texto se reporta à protopsiquiatria que se estabelecia no século XIX, gerando um movimento da “Grande Internação”, no dizer de Michel Foucault, com base no poder-saber do médico em relação às pessoas e ao indivíduo diagnosticado com doenças mentais. Nessa perspectiva, as afirmações corretas são a II e a IV, que evidenciam a visada crítica do texto em relação às pretensões de ciência do tempo de Machado, e seus desdobramentos autoritários.

QUESTÃO:

Leia atentamente o texto: “– Trata-se de coisa mais alta, trata-se de uma experiência científica. Digo experiência, porque não me atrevo a assegurar desde já a minha ideia; nem a ciência é outra coisa, Sr. Soares, senão uma investigação constante. Trata-se, pois, de uma experiência, mas uma experiência que vai mudar a



face da Terra. A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora uma ilha perdida no oceano da razão; começo a suspeitar que é um continente.” (Texto 1, linhas 24 a 28)

À luz da gramática normativa, considere as seguintes afirmações:

O travessão utilizado em “– Trata-se de coisa mais alta [...]” especifica a mudança de interlocutor no diálogo.

As vírgulas empregadas em “A loucura, objeto dos meus estudos, era até agora [...]” podem ser substituídas por travessões, sem prejuízo para a correção.

No trecho “[...] nem a ciência é outra coisa, Sr. Soares, senão uma investigação constante.”, as vírgulas são empregadas com a finalidade de isolar o termo de valor explicativo, marcando o interlocutor.

Em relação às afirmações, está(ão) correta(s):

- a. apenas a afirmação I.
- b. apenas a afirmação II.
- c. apenas as afirmações I e II.
- d. apenas as afirmações I e III.
- e. todas as afirmações estão corretas.

D10 – IDENTIFICAR AS MARCAS LINGÜÍSTICAS QUE EVIDENCIAM O LOCUTOR E O INTERLOCUTOR DE UM TEXTO.

GABARITO:

Letra e. A questão visa desenvolver no aluno a percepção da funcionalidade das vírgulas no desenrolar de um texto em discurso direto, construído sobre o diálogo. As regras são úteis,



mas não indispensáveis para que o aluno perceba as mudanças de interlocução, além da compreensão do caráter intercambiável dos travessões e das vírgulas, na construção do aposto e das orações explicativas.

QUESTÃO:

No Texto 2, o alienista Simão Bacamarte é descrito como um estudioso que disfarça, sob a aparência de humildade diante dos desafios do saber científico, a convicção da superioridade do cientista em relação às outras pessoas. Assinale o trecho que condiz com essa afirmativa.

“Todo o tempo que lhe sobrava dos cuidados da Casa Verde era pouco para andar na rua, ou de casa em casa, conversando as gentes.” (linhas 3 e 4)

“Digo experiência, porque não me atrevo a assegurar desde já a minha ideia; nem a ciência é outra coisa, Sr. Soares, senão uma investigação constante.” (linhas 24 a 26)

“Depois explicou compridamente a sua ideia.” (linhas 29 e 30)

“- A ferocidade, Sr. Soares, é o grotesco a sério.” (linha 39)

“Sobre o lábio fino e discreto do alienista roçou a vaga sombra de uma intenção de riso, em que o desdém vinha casado à comiseração; mas nenhuma palavra saiu de suas egrégias entranhas.” (linhas 77 a 79)

D4 – INFERIR UMA INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM UM TEXTO.

GABARITO:

Letra e. A questão exige o emprego de habilidades interpretativas sofisticadas, em busca da apreensão de aspectos implícitos, aquém ou além das atitudes ostensivas do personagem e da explicitação de um ponto de vista do personagem por meio do



discurso direto, indireto ou indireto livre. O leitor tem que inferir o implícito - a atitude de arrogância do sábio - escondida por ações e palavras de outra natureza, e reconhecer se esse campo semântico específico se manifesta em vários trechos da obra.

QUESTÃO:

O vocábulo “comiseração” (Texto 1, linha 78) se aproxima semanticamente de

- a. brandura.
- b. entusiasmo.
- c. indulgência.
- d. indiferença.
- e. solidariedade.

D3 – INFERIR O SENTIDO DE UMA PALAVRA OU EXPRESSÃO.

GABARITO:

Letra c. A questão exige o reconhecimento de um campo semântico equivalente, ou seja, a sinonímia, contextualizado em uma passagem do texto.

QUESTÃO:

Leia atentamente o texto abaixo:

“Contratava-se um homem, por um ou mais dias, para andar as ruas do povoado, com uma matraca na mão. [...] um dos vereadores [...] desfrutava a reputação de perfeito educador de cobras e macacos, e aliás, nunca domesticara um desses bichos; mas tinha o cuidado de fazer trabalhar a matraca todos os meses. E dizem as crônicas que algumas pessoas afirmavam ter visto cascavéis dançando no peito do vereador; afirmação perfeitamente



falsa, mas só devido à absoluta confiança no sistema. Verdade, verdade, nem todas as instituições do antigo regime mereciam o desprezo do nosso século” (Texto 1, linhas 48 a 60).

Considerando o trecho acima, analise as seguintes afirmações:

O trecho “E dizem as crônicas que algumas pessoas afirmavam ter visto cascavéis dançando no peito do vereador;” (linhas 57 e 58) produz o efeito do humor por descrever uma situação absurda, que, no entanto, foi considerada pelas pessoas como verdadeira.

No texto, a matraca foi retratada como uma forma segura e confiável de comunicação segundo a percepção da população da cidade de Itaguaí.

A frase “Verdade, verdade, nem todas as instituições do antigo regime mereciam o desprezo do nosso século.” (linhas 59 e 60) exprime a concordância implícita do narrador com o menosprezo pelo uso da matraca. Em relação às afirmações, está(ão) correta(s):

- a. apenas a afirmação I.
- b. apenas a afirmação II.
- c. apenas as afirmações I e III.
- d. todas as afirmações estão corretas.
- e. Nenhuma afirmação está correta.

D16 – IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA
OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS.



GABARITO:

Letra d. No item I, exige-se o reconhecimento de um recurso semântico empregado para gerar efeitos de humor, através do exagero da situação ou de seu absurdo. Nos itens II e III, exige-se o emprego de habilidades interpretativas sofisticadas, em busca da apreensão de aspectos implícitos, aquém das atitudes e da explicitação de um ponto de vista do personagem por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre. O implícito aqui se remete ao emprego da ironia, na qual o sentido do que se diz é o inverso do que é dito. O leitor tem que inferir o implícito - o menosprezo pela matraca - escondido por ações e palavras de outra natureza, e reconhecer se esse campo semântico específico se manifesta em passagem específica da obra.

QUESTÃO:

“Os exemplos achou-os na história e em Itaguaí mas, como um raro espírito que era, reconheceu o perigo de citar todos os casos de Itaguaí e refugiou-se na história. Assim, apontou com especialidade alguns célebres, Sócrates, que tinha um demônio familiar, Pascal, que via um abismo à esquerda, Maomé, Caracala, Domiciano, Calígula etc., uma enfiada de casos e pessoas, em que de mistura vinham entidades odiosas, e entidades ridículas.” (Texto 1, linhas 31 a 36)

O adjetivo “raro”, destacado no texto acima, expressa a seguinte atitude atribuída a Simão Bacamarte pelo narrador:

- a. benevolência.
- b. imodéstia.
- c. humildade.
- d. generosidade.
- e. ganância.



D16 – IDENTIFICAR EFEITOS DE IRONIA
OU HUMOR EM TEXTOS VARIADOS.

GABARITO:

Letra b. A questão enfoca o recurso semântico da ironia, segundo o qual é expresso explicitamente o contrário do que se quer dizer: “raro” não significa algo valioso, que pouco se encontra, mas se remete à ideia de imodéstia e arrogância, um traço da personalidade de Simão Bacamarte.

QUESTÃO:

“Crispim empalideceu. Que negócio importante podia ser, se não alguma notícia da comitiva, e especialmente da mulher? Porque este tópico deve ficar claramente definido, visto insistirem nele os cronistas;” (Texto 1, linhas 9 a 11)

A oração “visto insistirem nele os cronistas”

- a. evidencia que o narrador inventou completamente a história do alienista.
- b. indica que o autor criou um personagem fictício, o alienista, a partir de cronistas da época.
- c. anuncia os temores do autor de não estar sendo fiel aos relatos dos cronistas.
- d. mostra que o narrador se baseou nos cronistas para contar a história de Simão Bacamarte.
- e. revela que o conto O Alienista se encontra nas crônicas de época de Itaguaí.

D10 – IDENTIFICAR O CONFLITO GERADOR DO ENREDO
E OS ELEMENTOS QUE CONSTROEM A NARRATIVA.



GABARITO:

Letra d. A questão exige que o leitor faça a distinção dos vários componentes da narração ficcional: narrador, autor, personagem.

Deve ser realizada uma discussão dirigida em grande grupo sobre as questões (20 minutos).

Sequência didática 12 (60 minutos):

Deve ser feita uma leitura do texto com o objetivo de realizar uma dramatização da história (ou de trecho dela), adaptando-a para os dias atuais.

Primeiramente, deve ser distribuído aos grupos de alunos um texto resumido sobre as características da linguagem teatral, com exemplos (20 minutos).

Depois, deve ser feita uma discussão dirigida sobre as características dos gêneros literários (20 minutos).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

GABARITO:

O termo “gênero” origina-se do latim *genus*, *eris*, que significa nascimento, descendência, origem, e refere-se a um conjunto de características temáticas e formais intrínsecas às manifestações literárias. Foi dividido em três categorias, desde Aristóteles: épico, lírico e dramático.

Atualmente, os estudiosos optam por classificar os gêneros em: narrativo, dramático e lírico: Gênero narrativo - desenvolveu-se a partir de antigos poemas épicos, também conhecidos como epopeias, que eram narrativas em forma de versos cujo enredo principal girava em torno dos grandes feitos heroicos de um povo, associando elementos históricos e prosaicos a mitológicos e lendários.



Gênero lírico - o termo “lírico” é oriundo de um instrumento musical denominado lira, usado desde a Antiguidade clássica para acompanhar recitações das composições poéticas, proferidas em voz alta. Sua principal característica é a expressão da subjetividade representada pelo “eu lírico”. Gênero dramático - está ligado à arte da representação. O enredo desenvolve-se por meio da encenação dos atores mediante a apresentação do espetáculo teatral.

O texto teatral apresenta aspectos narrativos, uma vez que inclui fatos, personagens e história ou trama. Essa geralmente ocorre em um determinado lugar e se desenrola em uma sequência linear representada pela introdução (ou apresentação), complicação, clímax e desfecho. A partir do teatro moderno, essa estrutura narrativa foi questionada em favor de outras concepções e práticas teatrais.

No texto teatral, a história é apresentada pelos atores por meio do diálogo (discurso direto). Pelo fato de o texto teatral ser representado por meio do diálogo e não através de um relato, pode dispensar o narrador. A linguagem teatral inclui outros recursos narrativos para recriar as circunstâncias envolvidas no enredo, tais como: mímica, sonoplastia, figurino e cenografia.

Sequência didática 12 (continuação):

Dramatização (trabalho domiciliar):

Deve ser feita a elaboração de texto dramático pelas equipes a ser inserido no blog para apreciação e votação do melhor texto;

Na sala de aula, deve ser feita a sua apresentação final (20 minutos).

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto



TEMA 3

O indivíduo e sua sombra

Sinopse

Nesse tema, deve ser abordado o conto “William Wilson”, de Edgar Allan Poe. É um autor romântico, gótico e precursor do romance noir. Após uma trajetória acidentada, Poe, um órfão de atores talentosos e filho adotivo não reconhecido de um homem abastado, realizou estudos universitários e formação militar que são abandonados antes do seu término por inconstância e desregramento. Na sequência, Poe se torna jornalista, publicando seus contos fantásticos em diversas revistas americanas. Publica bastante, mas se contrapõe ao establishment literário até chegar a Nova York, onde é consagrado pelo poema “O Corvo”. Apesar disso, sua carreira jornalística se encerra com a oposição crescente a vários escritores reconhecidos, como Longfellow, de quem ele critica a subserviência aos modelos europeus. Além disso, Poe é afetado pelo escândalo provocado pelas suas ligações com várias jovens adolescentes, mesmo que provavelmente platônicas. Em seus contos, impõe-se a contestação da mística de grandes heróis românticos que encarnavam ideais coletivos, de obras como “Ivanhoé”, “O último dos Moicanos”, “Os Miseráveis”. Ao contrário, seus heróis consubstanciam os perigos da vontade de poder e de perda do domínio das pulsões e da própria consciência. Esses aspectos são manifestados por meio do uso de um conjunto de símbolos: cor branca, negra, espelhos, abismos, dentes, máscaras, mansões góticas. Também através de uma narração que se situa a meio caminho entre a razão e a loucura.



Os contos são mórbidos, malsãos, redigidos com estilo rebuscado, oitocentista, na primeira pessoa, através de um narrador de uma franqueza surpreendente, que se porta como se estivesse diante de um confessorário ou em um divã de analista. O conto “William Wilson” ilustra muito bem esses aspectos.

O docente deve apresentar o autor através de uma exposição dialogada sobre vida e obra de Edgar Allan Poe, no contexto de um Romantismo das pulsões.

Deve ser realizada a leitura em uníssono do conto “William Wilson” na sala de aula com revezamento de leitores, levantando-se hipóteses sobre o nome do conto “William Wilson” e suas relações com o duplo.

Depois, os alunos devem realizar uma leitura silenciosa, individual, em trabalho domiciliar, que inclui o uso do glossário didático e a reflexão sobre o texto a partir do roteiro de leitura.

A seguir, deve ser feita uma discussão dirigida sobre as impressões gerais dos alunos a respeito do tema, estilo, dentre outros aspectos, sobre o roteiro de leitura, com o esclarecimento de dúvidas sobre o glossário.

A seguir, em duplas, devem ser feitos exercícios de transcrição do conto “William Wilson” para o registro oral/escrito da linguagem coloquial e uma leitura em duplas para levantar temas, cenários da literatura gótica, comparando-a com as características do Romantismo, e, em seguida, é interessante conduzir uma discussão dirigida.

Finalmente, deve ser feita a elaboração e a apresentação de um projeto a partir do enfoque definido ao longo do trabalho com os textos, contendo: título, objetivos, justificativa, procedimentos, cronograma, bibliografia. O produto do projeto pode ser uma exposição digital no site da escola sobre o duplo na história das artes e da literatura.



Texto 1

Conto “William Wilson” de Edgar Allan Poe.

Atividades**Objetivos:**

Compreender o tema da duplicidade humana em suas interfaces com a Psicologia, as artes visuais e a Literatura;

Interpretar textos e imagens

(D3; D7; D10; D13; D15; D20; D21).

Sequência didática 13 (50 minutos):

Esta sequência é destinada à motivação e ao levantamento de conhecimentos prévios.

O tema escolhido é o duplo ou a sombra de si mesmo e suas manifestações, quando se realiza uma reflexão pessoal em uma perspectiva de autoconhecimento.

Pede-se que os alunos comparem filmes, livros, séries e peças teatrais que abordem a duplicidade da natureza humana, destacando afinidades e dessemelhanças e que analisem episódios a respeito deles mesmos ou de pessoas de seus círculos de amigos e parentes, que revelem uma natureza obscura e cruel, em contraponto a uma personalidade amável e generosa (trabalho domiciliar).

Os alunos devem apresentar os resultados da sua pesquisa através de seminários.

Exemplo: análise do filme do “Homem-Aranha 3”.

D21- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.



Sequência didática 14 (120 minutos):

O docente deve apresentar o autor através de uma palestra com slides (com extratos de textos) sobre Edgar Allan Poe (30 minutos), estabelecendo o lugar do conto “William Wilson” em sua obra, na qual é interessante abordar os conceitos de Romantismo e inconsciente e a relação de afinidade e divergência de Poe com as clivagens estéticas de sua época e sua apropriação de um Romantismo das pulsões. Além disso, é interessante que sejam abordados também os aspectos biográficos do autor, relacionados com a obra (alcoolismo, drogas e pedofilia em Poe), assim como as razões da seleção do conto em tela, a saber, a atualidade da psicologia profunda para a compreensão do ser humano. Na sequência, o docente pode fazer um comentário sobre as referências literárias e artísticas ao duplo, já apresentadas pelos alunos.

Depois é pertinente realizar uma apresentação do enfoque temático do universo das pulsões, do inconsciente, no âmbito do fantástico.

A seguir, pode-se fazer a leitura em uníssono do conto “William Wilson” na sala de aula com revezamento de leitores, levantando-se hipóteses sobre o nome do conto “William Wilson” e suas relações com o duplo.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Depois, os alunos devem realizar uma leitura silenciosa, individual, em trabalho domiciliar, que inclui o uso do glossário didático e a reflexão sobre o texto a partir do roteiro de leitura (ao final desse capítulo).

A seguir, o docente pode mediar uma discussão dirigida sobre as impressões gerais dos alunos a respeito do tema, estilo, dentre outros aspectos (20 minutos), sobre o roteiro de leitura, com o esclarecimento de dúvidas sobre o glossário.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Depois, em duplas, os alunos podem fazer exercícios de transcrição do conto “William Wilson” para o registro oral/escrito da linguagem coloquial (50 minutos), cada dupla reescrevendo um parágrafo.



GABARITO:

“Permitam, neste momento, chamar-me pelo falso nome de William Wilson. Não quero MACULAR a página em branco que tenho diante de mim com o meu verdadeiro nome. É um nome que tem sido objeto de ódio, desprezo e horror para a minha família. A INFÂMIA do meu nome verdadeiro foi espalhada pelos ventos indignados até as mais remotas regiões da Terra. Sou o PROSCRITO abandonado, sem flores e sem minhas ASPIRAÇÕES douradas. Uma nuvem pesada e LÚGUBRE se posiciona entre o céu e as minhas esperanças.”

“Podem me chamar de William Wilson. Não quero “queimar o filme” deste texto com o meu nome de verdade. É um nome odiado pela minha família. A vergonha do meu nome real foi espalhada como por um tornado por todo o mundo. Sou o fora-da-lei sozinho, sem nada de bom na vida nem aspirações. Tenho uma nuvem escura e triste sobre mim e o meu destino, tirando todas as minhas esperanças.”

Finalmente, pode ser feita uma leitura em duplas para destacar os trechos relacionados com os seguintes aspectos (30 minutos):

- Traços de confessionalidade ou de exposição pessoal do narrador;
- Traços do Romantismo;
- Traços da Literatura Gótica: imagens, temas, personagens, *pathos*, cenários (em comparação com “Drácula”, de Bram Stoker e “Frankenstein”, de Mary Shelley).



O resultado possível da análise é um trabalho escrito a ser entregue, cujos resultados serão debatidos depois, em uma discussão dirigida (20 minutos).

D20 – RECONHECER DIFERENTES FORMAS DE TRATAR UMA INFORMAÇÃO NA COMPARAÇÃO DE TEXTOS QUE TRATAM DO MESMO TEMA, EM FUNÇÃO DAS CONDIÇÕES EM QUE ELE FOI PRODUZIDO E DAQUELAS EM QUE SERÁ RECEBIDO.

D13 – IDENTIFICAR AS MARCAS LINGUÍSTICAS QUE EVIDENCIAM O LOCUTOR E O INTERLOCUTOR DE UM TEXTO.

GABARITO:

Exemplo de trecho da obra que atesta a dimensão confessional da obra:

“Três anos de loucura, passados sem proveito, apenas me deram os hábitos arraigados do vício e acréscimo, em grau algo anormal, à minha estatura física. Foi quando, depois duma semana de animalesca dissipação, convidei um pequeno grupo dos mais dissolutos estudantes para uma bebedeira secreta em meu quarto. Encontramo-nos a horas tardias da noite, pois nossas orgias deviam prolongar-se, religiosamente, até a manhã. O vinho corria à vontade, e não haviam sido esquecidas outras e talvez mais perigosas seduções; assim, a plúmbea aurora já aparecera debilmente no oriente quando nossa delirante extravagância estava no auge.”



TABELA COMPARATIVA – LITERATURA GÓTICA

OBRAS	CENÁRIOS	PERSONAGENS (EXCESSIVOS) ASPECTOS FÍSICOS E PSICOLÓGICOS	TEMAS	PATHOS PADRÃO EMOCIONAL DA OBRA	TRAÇOS DO ROMANTISMO
“William Wilson”	Antigas mansões senhoriais Colégios tradicionais	William Wilson degradação física	Morte Crueldade (o duplo) – o mal interior Erotismo Violência	Medo do louco e de perder razão Medo de Morrer (terror)	Ênfase nos aspectos irracionais do homem Amor impossível
“Frankenstein”	Antigas mansões Senhoriais	Dr. Frankenstein e sua dor pela perda da mãe; Corpo desfigurado	Morte e ressuscitação Crueldade (assassinato) Desregramento dos instintos		
“Drácula”	Castelos	Drácula e sua dor pela perda da esposa Vampiros Corpo desfigurado	Morte Crueldade (vampiros) Erotismo Violência		
Outras obras literárias posteriores cinema e teledramaturgia	“O retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde (o retrato materializa o “duplo”) “Drácula”, de Coppola; “Frankenstein”, de Kenneth Branagh; “O Lobisomem”, de Guillermo Del Toro; a série “Curon”				



Sequência didática 15 (50 minutos):

Propõe-se aos alunos, reunidos em pequenos grupos, o estudo do tema das pulsões e de sua influência sobre o homem, a partir dos textos\ imagens que se seguem, acompanhados de um material de apoio, a serem analisados em uma discussão dirigida em pequenos grupos com o objetivo de levantar as ideias principais (30 minutos).

Os alunos devem comparar a pintura de Fussli, o poema de Emily Dickinson e o romance “Lucíola” por meio do seguinte roteiro:

D6 – Identificar o tema de um texto.

D15 –Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. Deve ser realizada uma discussão dirigida em grande grupo para debater os resultados da tabela (20 minutos).

OBRAS	CENÁRIOS	PERSONAGENS (EXCESSIVOS) ASPECTOS FÍSICOS E PSICOLÓGICOS	TEMAS
“O pesadelo”			
“Para as assombra- ções, desnecessá- ria é a alcova”			
“Lucíola”			

Material de Apoio 1

JOHANN HEINRICH FUSSL: “O PESADELO”

O Pesadelo (inglês: **The Nightmare**) é uma pintura a óleo do pintor anglo-suíço Johann Heinrich Füssli datada de 1781.^[1]

^[2] Desde que foi realizada, é o trabalho mais conhecido de Fuseli. Exibido pela primeira vez em 1782 na Academia Real Inglesa, a imagem tornou-se famosa; uma versão em gravura



foi amplamente divulgada e a pintura foi alvo da sátira política. Devido à sua fama, Fuseli pintou pelo menos mais três versões desta pintura.

As interpretações feitas de *O Pesadelo* tiveram várias versões. A tela aparenta retratar em simultâneo uma mulher a sonhar e o contexto do seu sonho. O Incubo e a cabeça de cavalo referem-se à crença e ao folclore contemporâneos sobre os pesadelos, mas têm recebidos outros significados mais específicos por alguns teóricos.^[nota 1] Críticos contemporâneos foram surpreendidos pela sexualidade explícita da pintura, a qual tem sido interpretada por alguns académicos como uma antecipação das ideias freudianas acerca do inconsciente.

A variação entre tons claros e escuros, a dramaticidade e a expressividade da cena representada (ênfatazada pela difusão das cores) e a subjetividade são características que fazem este quadro pertencer ao período do Pré-romantismo.^[3]

Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Pesadelo_\(F%C3%BCssli\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Pesadelo_(F%C3%BCssli)). Acesso em: 23 dez. 2021



O pesadelo, de Johann Heinrich Fussli

https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Johann_Heinrich_F%C3%BCssli_053.jpg#/media/Ficheiro:Johann_Heinrich_F%C3%BCssli_053.jpg

Material de apoio 2

sábado, 18 de maio de 2013

EMILY DICKINSON E O NOSSO "INIMIGO OCULTO"



[i] In: BENDER, Ivo. (2007) **Emily Dickinson: poemas escolhidos**. (seleção, tradução e introdução). Edição bilíngüe. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2007, p. 57, 128 p. Série L&PM Pocket, Plus, vol. 436. © da tradução 2005.

O texto em sua versão original é este: "One need not be a chamber – to be Haunted - / One need not be a house - / The brain has corridors – surpassing / Material place - / Far safer, through an abbey gallop, / The stones a'chase - / Than unarmed, one's a self encounter / In lonesome place - / ourself behind ourself, concealed - / should startle most - / Assassin hid in our apartment / Be horror's least / The body – borrows a revolver - / he bolts the door, / O'erlooking a superior spectre - / Or more –".

Postado por Unknown às 18:58

Enviar por e-mail [BlogThis!](#) [Compartilhar no Twitter](#) [Compartilhar no Facebook](#) [Compartilhar com o Pinterest](#)



Tags Emily Dickinson, Literatura

NENHUM COMENTÁRIO:

POSTAR UM COMENTÁRIO

<http://eaifreudexplica.blogspot.com/2013/05/emily-dickinson-e-o-nosso-inimigo-oculto.html>

Emily Dickinson

Emily Dickinson viveu em meados do século XIX, nos Estados Unidos. Ao longo da vida impôs-se um isolamento que está plenamente manifestado em sua obra, divulgada, em grande parte, somente após sua morte. As questões da condição humana são as que mais estão presentes em seus poemas. Em seu isolamento, conseguia colocar em poemas o que realmente sentia. Principalmente toda sorte de dúvidas e impressões sobre a vida. Abaixo um dos meus preferidos poemas.

Que fantástico! Nos corredores da mente habita um hóspede do qual estamos sempre evitando o encontro. Trata-se de um “eu”, oculto, e que não desejamos que se revele. Preferimos enfrentar qualquer outro pavor, mas não este que é tão íntimo e poderoso. Mas, dele não podemos escapar. Emily parece falar de algo que nos assombra, mas algo que, ao mesmo tempo, é “nosso”. Nossos medos? Provavelmente. Que de pior pode haver que nos depararmos, sozinhos, com nossos medos? É um grande momento, uma grande oportunidade, mas é um embate... um duro embate. Mas, melhor enfrentá-lo que fugir.

PARA AS ASSOMBRAÇÕES, DESNECESSÁRIA É A ALCOVA

Para as assombrações, desnecessária é a alcova,
Desnecessária, a casa –
O cérebro tem corredores que superam
Os espaços materiais.

Mais seguro é encontrar à meia-noite
Um fantasma,
Que enfrentar, internamente,
Aquele hóspede mais pálido.



Mais seguro é galopar cruzando um cemitério
Por pedras tumulares ameaçado,
Que, ausente a lua, encontrar-se a si mesmo
Em desolado espaço.

O “eu”, por trás de nós oculto,
É muito mais assustador,
E um assassino escondido em nosso quarto,
Dentre os horrores, é o menor.

O homem prudente leva consigo uma arma
E cerra os ferrolhos da porta,
Sem perceber um outro espectro,
Mais íntimo e maior.

Material de Apoio 3

LUCÍOLA

ROMANCE DO PROJETO “PERFIS DE MULHER”

“**Lucíola**” é o quinto romance do escritor José de Alencar, um dos autores mais famosos do romantismo brasileiro. Publicado pela primeira vez em 1862, faz parte de uma trilogia do projeto “**Perfis de Mulher**”, juntamente com as obras “**Diva**”, de 1864, e “**Senhora**”, de 1875.

Vale ressaltar que o projeto tinha como objetivo estudar o universo das mulheres, que suportavam as compressões e contradições do século XIX.

“**Lucíola**” é um romance epistolar, que se desenvolve pelas cartas de Paulo a uma senhora chamada G.M. (pseudônimo de Alencar). O título refere-se a um lampiro (vagalume) noturno que brilha vivamente no seio da treva e à beira dos charcos.



Além disso, o romance é profundamente influenciado pela obra “Dama das Camélias” (La Dame aux Camélias), escrita em 1848 por **Alexandre Dumas filho**.

“Lúcia ergueu a cabeça com orgulho satânico, e levantando-se de um salto, agarrou uma garrafa de champanha, quase cheia. Quando a pousou sobre a mesa, todo o vinho tinha-lhe passado pelos lábios, onde a espuma fervilhava ainda. Ouvi o rugido da seda; diante de meus olhos deslumbrados passou a divina aparição que admirara na véspera.

Lúcia saltava sobre a mesa. Arrancando uma palma de um dos jarros de flores, trançou-a nos cabelos, coroando-se de verbenha, como as virgens gregas. Depois agitando as longas tranças negras, que se enroscaram quais serpes vivas, retraiu os rins num requebro sensual, arqueou os braços e começou a imitar uma a uma as lascivas pinturas; mas a imitar com a posição, com o gesto, com a sensação do gozo voluptuoso que lhe estremecia o corpo, com a voz que expirava no flébil suspiro e no beijo soluçante, com a palavra trêmula que borbulhava dos lábios no delíquio do êxtase amoroso.

Deviam de ser sublimes de beleza e sensualidade esses quadros vivos, que se sucediam rápidos; porque até as mulheres aplaudiam com entusiasmo e frenesi. Revoltou-me tanto cinismo; ergui-me da mesa.

— Que é isso? Não admiras? O que viste era mais perfeito”.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000137.pdf>



GABARITO:

OBRAS	CENÁRIOS	PERSONAGENS (ASPECTOS FÍSICOS E PSICOLÓGICOS)	TEMAS
"O pesadelo"	Quarto de dormir na escuridão (alcova)	Figura diabólica	Estado de inconsciência - sono e sonambulismo O mal interior à espreita
"Para as assombrações, desnecessária é a alcova"	Cemitério Ambiente noturno	O duplo violento e amoral – assassino	Crueldade (assassinato) Pessimismo sobre a natureza humana
"Lucíola"	Ambiente luxuoso, com pinturas eróticas	Prostituta	Sexo e erotismo

Atividades

Sequência didática 16 (100 min):

Elaboração e apresentação de um projeto a partir do enfoque definido ao longo do trabalho com os textos, contendo: título, objetivos, justificativa, procedimentos, cronograma, bibliografia.

O produto do projeto deve ser uma exposição digital no site da escola sobre o duplo na história das artes e da literatura.

D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.



GABARITO:

**PROJETO:
O “DUPLO” NA ARTE.**

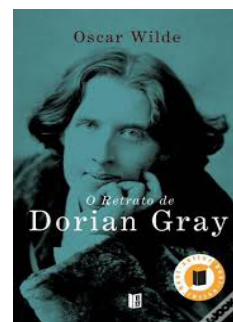
Disponível em: <https://www.omelete.com.br/hulk/o-incrivel-hulk-7-curiosidades-sobre-a-serie-iconica-que-completa-35-anos#3>

**O DUPLO
NA TELEDRAMATURGIA**

O Dr. Banner na minissérie Hulk, famosa nos anos 1970. O Hulk é um duplo, como “William Wilson”? É o outro lado do civilizado Dr. Banner?

ROMANTISMO**DECADENTISMO**

“Há um imenso progresso técnico, em que uma casta privilegiada, a burguesia rica, goza das invenções e dos avanços da tecnologia e ciência enquanto milhões perambulam pelas ruas sem destino. Parece não haver salvação nem na religião nem na ciência. O poeta, então, se enche de desencanto, de um tédio profundo e adquire um mal do século, o desencanto do fim do século, a decadência finissecular. Surge assim em torno de 1880 o movimento do Decadentismo, também chamado Esteticismo ou Estetismo, do qual os principais nomes são Huysmans e Oscar Wilde. (...) O decadentismo vai ser formalmente contra o movimento literário do realismo-naturalismo, ainda que dele não consiga se livrar totalmente. Outrossim, o decadentismo poderá ser visto também como uma espécie de Romantismo tardio, ainda que possuidor de uma estética diferente da do Romantismo.” (BIRER JÚNIOR, Jacob Isaac. Estudo comparativo entre os romances “As avessas”, de Huysmans e “O retrato de Dorian Gray”, de Oscar Wilde. s/d, p. 01. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-sg/anais/ii/completos/mesas/13/jacobisaacbirerjr.pdf>. Acesso em 04 jan 2022).



Disponível em: <https://www.wook.pt/livro/o-retrato-de-dorian-gray-oscar-wilde/3501423>



Filme norte-americano de 2011, dirigido por Oliver Parker - o duplo é necessariamente uma *persona* degradada?



Disponível em: <https://www.minhavidaliteraria.com.br/wp-content/uploads/2012/05/dorian-gray.jpg>

O médico e o monstro”, de 1941, direção de Vitor Fleming

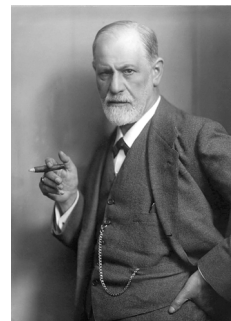


Disponível em: <https://dicasdefilmespelascheila.blogspot.com/2014/12/filme-o-medico-e-o-monstro-1941.html>



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Homem-Aranha_3#/media/Ficheiro:Spider-Man_3.jpg

“Homem-aranha 3” é um filme de ação norte-americano de 2007, Filme produzido pela Sony Pictures e pela Marvel Studios, baseado no personagem fictício do Homem-Aranha, da Marvel Comics. Nesse filme, o simpático jovem americano Peter Parker cede “ao lado negro da força”, como se diria em “Guerra nas Estrelas”...

PSICANÁLISE E O DUPLO

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sigmund_Freud

Sigmund Freud, médico austríaco, estabeleceu as bases da Psicanálise, que descortinou a dimensão psíquica do inconsciente, lugar dos impulsos irracionais de vida e de morte. A figura do duplo foi desenvolvida, a seguir, por um discípulo dissidente, Carl Gustav Jung, que ele chamou de “sombra”.



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carl_Gustav_Jung#/media/Ficheiro:CGJung.jpg

O arquétipo da sombra representa, de acordo com a psicologia analítica de Carl Jung, o “lado sombrio” da nossa personalidade. ... Tudo o que consideramos em um determinado momento como “mau” devido à nossa educação e aos padrões morais da nossa sociedade se transforma na nossa sombra. O duplo se inspira sobretudo no inconsciente.





“O Gabinete do Dr. Caligari”, de 1920, direção de Robert Wiene: a história de um psiquiatra que manipula sonâmbulos.

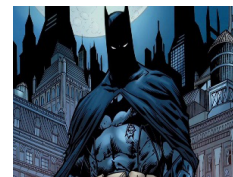
O Expressionismo alemão: tornou-se referência mundial do cinema de horror, preocupando-se em evidenciar o inconsciente dos personagens, exteriorizado na perspectiva distorcida, nas sombras, por meio do uso da magia, do protagonismo de monstros, de técnicas de ilusão.
Disponível em: encurtador.com.br/jylJ5

O personagem Sombra foi criado em 1930 e inspirou diversos personagens do HQ, cinema e rádio, como Batman.



Disponível em: encurtador.com.br/dnNT2

O DUPLO NO HQ



Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/batman-revela-identidade-secreta-e-coloca-vida-em-risco-em-nova-hq-entenda/>

O personagem Batman, criado por Bob Kane e Bill Finger, apareceu pela primeira vez em março de 1939, na edição de número 27 da revista “Detective Comics”.

Batman é o duplo de Bruce Wayne?

Gotham City é a cidade decadente, “gótica”...

Batman é, portanto, um herói gótico. Constatamos esse aspecto ao encontrar no HQ a estética das sombras, violência, morte, vilões loucos.

CONCLUSÃO

Este livro buscou contribuir para a produção de material didático e de avaliação do ensino da leitura para o Ensino Médio brasileiro, que enfrenta graves problemas de evasão escolar e de baixo rendimento nessa área. Esse fato se explica, talvez, por ser o nível de ensino em que se acumulam as deficiências do Ensino Fundamental, que inviabilizam a aprendizagem de um currículo extenso e complexo, que manteve seu caráter enciclopédico, uma herança do ensino tradicional.

Nesse sentido, pretendeu-se realizar uma reflexão sobre as bases linguísticas e epistemológicas das diversas abordagens de ensino de leitura, selecionando o Paradigma Textual-Interativo como a referência teórica principal para uma proposta de elaboração do material didático, assim como os descritores do Saeb. Desse modo, foram estruturadas sequências didáticas e atividades de avaliação em três módulos.

As diretrizes de foco em experiências de uso social da linguagem, a serem contextualizadas em eventos discursivos, são contempladas no módulo “Vivendo na era digital”, por meio de atividades de análise e elaboração de charge e de elaboração de conteúdo “Cultura digital e a Democracia no Brasil hoje” para o blog da disciplina de Língua Portuguesa, por exigirem a compreensão e o manejo dos códigos escritos e orais presentes na cultura digital.

A intersemiose também foi tratada nas atividades de análise de fotografias, pintura, poema, séries, obras cinematográficas e quadrinhos no módulo “O indivíduo e a sua sombra”, e na análise e na criação de charge do módulo “Vivendo na cultura digital”.



O enfoque dos gêneros e tipos textuais foi realizado na atividade do blog, citada acima, e na atividade de dramatização de trecho de “O Alienista”, no módulo de Ciência e dogmatismo, que exigiram a compreensão e o manejo dos tipos textuais (narração, dissertação, etcetera) e dos gêneros literários, para nortear a escrita do texto dramático.

As atividades metacognitivas permearam as atividades propostas, que eram estruturadas sobre objetivos pragmáticos: ler para resolver as questões, para fazer resumo ou texto argumentativo-dissertativo, para realizar adaptação teatral de texto, dentre outros. Em todos os casos, o docente teria que apresentar claramente os objetivos e trazê-los para os alunos ao longo da atividade para que esses pudessem avaliar se estavam ou não sendo atingidos. A autoavaliação proposta em algumas atividades visaria também gerar nos alunos a consciência de suas capacidades e habilidades desenvolvidas ou deficientes, sendo discutidas as possibilidades de melhoria dos seus processos de interpretação textual.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria de Fátima. **As multifaces da leitura**: a construção dos modos de ler. Graphos, João Pessoa. v. 10, n. 1, p. 65-80, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/4304/3255>. Acesso em 14 jan.2022.

AMANTES, Aline Mendes; BOTELHO, Patrícia Ferreira; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de Língua Portuguesa. *RBLA*, Belo Horizonte. v. 15. n.1. p.180-208. Janeiro - março, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820155747>. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbla/a/dMVsprLqhMFvtstPpz4VNFy/?lang=pt>. Acesso em 15 jan.2022.

ARAUJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ASSIS, Machado de. **O Alienista**. Disponível em: <file:///C:/Users/suzan/OneDrive/ Disciplinas%20da%20UNIRIO/Disciplina%20de%20ensino%20de%20I%C3%ADngua%20portuguesa/bv000231.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

BAGATIN, Thiago. **Alfabetização em foco**: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional. Orientador: Gilberto de Castro. 2012. 132 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Thiago%20de%20Sousa%20Bagatin.pdf. Acesso em: 02 de jan. 2020.

BAGATIN, Thiago. **Alfabetização em foco**: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional. Orientador: Gilberto de Castro. 2012. 132 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. 2012. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Thiago%20de%20Sousa%20Bagatin.pdf. Acesso em: 02 de jan. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2016.

BARTHES, Roland. A Mensagem Fotográfica. In: **O óbvio e o obtuso**: Ensaio Críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. Disponível em: <https://veele.files.wordpress.com/2011/11/roland-barthes-a-mensagem-fotografica.pdf>. Acesso em: 11 de jan. 2019.



BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BECKER, Fernando. Discussões sobre a epistemologia do trabalho docente. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v. 1, n. 1, ago-dez. 2012. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeducclings/article/view/29>. Acesso em: 15 jan.2022.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Autores Associados, 2005.

BRANDOLI, Fernanda. **Jean Piaget**: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 2013, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8764_4920.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

BRIZUELA, Natalia. **Depois da fotografia**: uma literatura fora de si. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

CAMARGO, Sílvia. Os primeiros anos da Escola de Frankfurt no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, v. 91, p. 105-133, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/gudie/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/n91a05.pdf>. Acesso em: 24 mar 2021.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da Teoria da Sintaxe**. Coimbra: Armênio Amado, 1978.

CORRÊA, Tânia Regina dos Santos Godoy. **Os Reflexos do Saeb/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas escolas municipais de Costa Rica/MS**. Orientadora: Leny Rodrigues Martins Teixeira. 2012. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10910-tania-regina-dos-santos.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: uma proposta para a sala de aula. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <file:///C:/Users/gudie/OneDrive/Disciplinas%20da%20UNIRIO/Disciplina%20de%20Est%C3%A1gio%20supervisionado%20III%20e%20IV/01d16t08.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.



CUNHA, Maria Angélica Furtado da; TAVARES, Maria Alice (Org). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRRN, 2016.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed., Brasília: MEC/ UNESCO, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb**: temas e seus Descritores 5º ano do Ensino Fundamental; 9º ano do Ensino Fundamental; 3ª Série do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/Saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Positivismo**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/POSITIVISMO.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). **Verbetes**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/POSITIVISMO.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2019.

GARRAMUNO, Florencia. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, s/d.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JONNAERT, Phillipe. **Compétences et Socioconstructivisme**. Bruxelles: De Boeck, 2002.

JOSEPH, Irmã Miriam. **O Trivium**: as artes liberais da lógica, da gramática e da retórica. Entendendo a Natureza e a Função da linguagem. São Paulo: É realizações, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria & prática. São Paulo: Pontes Editores, 2001.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

LORENT, Fanny Lorent ; FRANCK, Thomas. Le projet sémiologique de Barthes dans la revue *Communications*. **Revue Roland Barthes**, Paris, nº 3, mars 2017 [en ligne]. Disponível em: http://www.roland-barthes.org/article_lorent_franck.html. Acesso em: 15 jan 2022.



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

MARTINS, Vicente. A Teoria Behaviorista da Aquisição da Linguagem. **Soletras online** - Revista do Departamento de Letras, Faculdade de Formação de Professores da UERJ, Rio de Janeiro, n.15, p. jan/jun. 2008. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2008.4881>. Disponível em: <https://www.profala.com/arteducesp71.htm>. Acesso em: 26 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: Saeb: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrazil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)** – Línguas, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacaosuperior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 26 de jun. 2020.

MIRA, Marília Marques. **Tecnicismo, NeoTecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/gudie/OneDrive/Disciplinas%20da%20UNIRIO/Disciplina%20de%20Est%C3%A1gio%20supervisionado%20III%20e%20IV/neotecnismo.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2020.

OLIVEIRA, Fábio Cesar dos Santos. **Democracia e internet: a revolução digital e os desafios à representação política**. Ano 50, n.199. jul./set. 2013 (Adaptado). Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/199/ril_v50_n199_p143.pdf. Acesso em: 15 jan.2022.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZARIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.87-108, jan./jun.2007. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v10i1.15651>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15651>. Acesso em: 03 jan. 2020.

POE, Edgar Allan. **William Wilson**. São Paulo: Riedel, 2011. Disponível em: <https://editorarideel.com.br/wp-content/uploads/2015/07/William-Wilson.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.



PONTES, Valdecy de Oliveira. A expressão do passado imperfeito nos planos da narrativa: funções codificadas categoricamente e variavelmente. **Revista Prolingua**. v. 9, n.2, pp 27-40, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/23940>. Acesso em: 02 jan. 2020.

RODRIGUES, Paulo César Cabral. **Atos de fala e ideologia: a violência linguística no discurso da revista veja sobre as favelas**. Orientadora: Claudiana Nogueira de Alencar. 2012. 112 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, 2012. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2019/11/PauloCesar-CabralRodrigues.pdf>. Acesso em: 15 jan.2022.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.) **Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, Lucia. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SANTOS, Alex Soares. Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. **Brasil Documentos**. Disponível em <https://fdocumentos.tips/document/teorias-da-aprendizagem-comportamentalista-99-11-b-f-skin-ner-skinner-nasceu.html>, Acesso em: 03 mai. 2019.

SANTOS, Celene Maria dos; DRIGO, Maria Ogécia. Nova tendência do Fotojornalismo: foto de Obama como referência. **Iluminuras, Porto Alegre**, v. 15, n. 35, p. 388-402, jan./jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.22456/1984-1191.58671>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/58671>. Acesso em: 26 mar. 2021.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

STERNBERG, Robert. **As capacidades mentais humanas: uma abordagem da teoria de processamento de informações**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

ROSSINI, Maria Clara. Como tirada a famosa foto de Einstein mostrando a língua? **Superinteressante**. 14 set, 2020. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/como-foi-tirada-a-famosa-foto-de-einstein-mostrando-a-lingua/>. Acesso em 26 mar. 2021.

TAVARES, Tatiana Maria de Aguiar. **Pictorialismo no século XIX: uma luta pela fotografia como categoria de arte**. In: 26º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: MEMÓRIAS E



INVENÇÕES, 2017, Campinas. Anais. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/HTCA/26encontro____TAVARES_Tatiana_Maria_de_Aguiar.pdf. Acesso em: 27 mar 2021.

WUNENBURGER, Jean; ARAÚJO, Alberto. Educação e imaginário: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.



ANEXO I

ESTRUTURA DA RODA DE LEITURA:

Prescrições gerais:

Periodicidade: semanal

Duração: 1 hora e trinta minutos.

Disposição dos leitores: roda estruturada

Mediadores: professores;

Seleção de títulos: levantamento presencial, ao final de cada sessão de leitura e por meio da plataforma digital, em lista de sugestões; podem ser definidos eixos temáticos sazonais por área de interesse. Uma alternativa é selecionar uma obra teórica com interface com várias obras ficcionais a serem lidas ao longo de semanas ou meses, promovendo leituras cruzadas.

Roda de leitura:

Exemplo:

Tema inicial: o indivíduo e sua “sombra”

Seleção de obra:

“William Wilson” - Edgar Allan Poe (conto)

“O médico e o monstro” – Robert Louis Stevenson (romance)

“O retrato de Dorian Gray” - Oscar Wilde

“O papel de parede amarelo” – Charlotte Perkins Gilman (conto)



Capítulo de “O Homem e seus símbolos”, de Carl Gustav Jung, sobre a “sombra”.

- Os participantes devem se dividir em grupos de 4 e decidir qual obra ler para apresentar na sessão seguinte. Deve ser estipulado consensualmente um conjunto de regras de respeito mútuo e de cortesia para a realização da atividade e o cronograma de atividades (5 encontros semanais).

Cada grupo deve decidir quem fará o papel dos seguintes mediadores:

- O narrador ou relator, que reporta o enredo ou o conjunto de conceitos de uma obra;
- Contextualizador, que situa a obra e o autor;
- Iluminador de passagens, que escolhe uma passagem significativa do texto;
- Ilustrador, que traz imagens para ilustrar o texto – no caso, das artes visuais e do cinema, contemplando a cultura pop (homem aranha; o incrível Hulk; Batman);
- Dicionarista, que escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
- Sintetizador, que sumariza o texto;
- Pesquisador, que busca informações contextuais que são relevantes para o texto, relacionados à época e ao marco estético do autor, de suas questões principais;
- Cenógrafo, que descreve as cenas principais;
- Perfilador, que traça um perfil das personagens mais interessantes;
- Questionador, que levanta problemas;
- Conector, que explicita as interfaces da obra com o mundo atual e a realidade de todos e reporta as impressões pessoais sobre a obra.

A apresentação deve incluir ainda a narrativa dos eventos, e, eventualmente, proposta de coreografia, esquete teatral ou música, e a redação de fanfics. As resenhas e os comentários e vídeos de registro de encontro da roda são lançados na plataforma digital ou no blog de leitura.



SOBRE A AUTORA

Suzana Marly da Costa Magalhães tem formação em Letras e Pedagogia: graduação em Pedagogia (Universidade Federal do Ceará) e Letras (Universidade Federal do Rio de Janeiro), Mestrado em Educação (Universidade Federal do Ceará), Doutorado em Letras (Université de Paris III- Sorbonne Nouvelle) e Pós-Doutorado na Fundação Getúlio Vargas-RJ na área de História, Política e Bens Culturais. Participa das Bancas de Elaboração de provas e de redação do Instituto Militar de Engenharia (IME) desde 2018. É romancista, contista, pintora e fotógrafa amadora.



ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem textual-interativa 32
aprendizagem 12, 13, 14, 17, 21, 24, 25,
26, 33, 34, 40, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 87,
143, 146, 149

C

civilização 61, 62, 63, 64
códigos 20, 33, 35, 36, 51, 53, 67, 143
competências 12, 37, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 64, 82, 83
comunicação 24, 28, 29, 32, 52, 53, 62,
65, 66, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 104, 106,
107, 108, 120
comunidades 20, 33, 95, 106
conhecimento 12, 13, 17, 21, 22, 24, 34,
39, 50, 51, 104, 108, 110

E

enredo 43, 54, 56, 58, 122, 123, 124,
128, 152
ensino da leitura 18, 34, 37, 39, 83, 143
epistemologia 17, 114, 146

F

funcionalista 13, 28, 29, 32, 51, 52

G

gênero textual 34, 100
gramática 13, 18, 21, 23, 25, 26, 27, 28,
34, 37, 117, 147

I

interpretação 14, 26, 27, 33, 36, 37, 41,
49, 53, 68, 70, 72, 73, 81, 82, 86, 100,
109, 144

L

leitura 12, 13, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 23,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
49, 51, 52, 55, 57, 58, 82, 83, 84, 86, 94,
95, 105, 106, 109, 114, 115, 123, 126, 128,
129, 143, 145, 146, 147, 151, 152
letramento 18, 35, 36, 40, 41, 50, 53, 149
linguagem 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 26, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37,
39, 40, 49, 51, 52, 53, 61, 65, 85, 86, 87,
90, 92, 97, 100, 105, 123, 124, 126,
128, 143, 147
língua portuguesa 14, 17, 47, 48, 52,
53, 146

M

mídias 36, 62, 87, 93, 96
multiletramento 15, 35, 36

P

Paradigma Textual-Interativo 14, 18, 32, 33,
34, 35, 37, 38, 40, 44, 49, 52, 53, 83, 143
processo de aprendizagem 24, 26
processo de leitura 25, 29, 40, 49

S

símbolos 35, 42, 63, 68, 125, 152
sintaxe 23, 38, 67, 71, 72, 84, 100
sistema de avaliação 14, 45, 46, 48
sistema linguístico 18, 25, 27, 32
sociedade 21, 22, 37, 48, 53, 65, 66, 84,
87, 89, 90, 91, 98, 101, 141
socioconstrutivista 13, 17

T

trabalho docente 16, 17, 146



www.pimentacultural.com

O PRAZER DO TEXTO

atividades de leitura e de criação textual
para professores do ensino médio

