

organizadores
Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega
José Vilian Manguiera

Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica



organizadores
Paulo Vinicius Ávila-Nóbrega
José Vilian Manguiera

Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica



São Paulo · 2021 ·



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). 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

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 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

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzinski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidja Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

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

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

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

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

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

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

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

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

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

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

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

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glauco Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerdig
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eying
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, 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
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	Freepik, Pch.vector, Olga_Spb - Freepik.com
Revisão	Os autores e as autoras
Organizadores	Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega José Vilian Mangueira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E828 Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica.
Paulo Vinícius Ávila Nóbrega, José Vilian Mangueira -
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 565p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-139-4 (eBook)

1. Educação. 2. Literatura. 3. Língua. 4. Pedagogia.
5. Escola. I. Ávila-Nóbrega, Paulo Vinícius. II. Mangueira, José
Vilian. III. Título.

CDU: 370
CDD: 400

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.394

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

 **pimenta
cultural**
2 0 2 1

"[...] ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para sua
própria produção ou a sua construção"
(FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*:
saberes necessários à prática educativa.
São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 47)

SUMÁRIO

Apresentação..... 15

Capítulo 1

Letramento digital e produção de sentidos:
o uso de *stickers* de *WhatsApp*
no ensino médio..... 24

Cícero Bezerra da Silva Neto
Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

Capítulo 2

Literatura e feminismo:
introduzindo temas transversais através
da HQ *Orgulho e Preconceito*..... 51

Ana Paula da Silva Pereira
José Vilian Mangueira

Capítulo 3

**NTIC como meio de dinamizar projetos
de leitura no ensino fundamental 76**

Bárbara Ferreira Campos Leonardi

Capítulo 4

O gênero dramático em sala de aula:
uma proposta pedagógica da obra
Os Saltimbancos, de Chico Buarque,
para o 9º ano do ensino fundamental 105

Ana Paula Nunes da Silva Ribeiro
Eduardo Henrique Cirilo Valones

Capítulo 5

**Uma proposta de letramento social
para aulas de língua portuguesa:**

respeito à diversidade sexual 134

André Luiz Souza da Silva

Danielle dos Santos Mendes Coppi

Capítulo 6

**Propostas e perspectivas no ensino
de língua inglesa: os textos literários**

como ferramenta no ensino-aprendizagem 162

Tamires dos Santos Lima

Auricélio Soares Fernandes

Capítulo 7

**O bilinguismo na educação de surdos
no município de Alagoinha-PB** 188

Aniele de Macêdo Silva

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

Capítulo 8

**O texto poético como incentivo à prática
da leitura e da escrita: aprender**

fazendo um projeto de autoria..... 214

Norma Sandra Teixeira de Melo Souza

Capítulo 9

**O pajubá no ENEM: preconceito
e diversidade linguística** 238

André Luiz Souza da Silva

Leônidas José da Silva Jr

Capítulo 10

Edgar Allan Poe na literatura e na TV:

uma proposta de sequência didática
de LI a partir da minissérie *Contos do Edgar* 269

Waldir Kennedy Nunes Calixto

Auricélio Soares Fernandes

Capítulo 11

Ensino de língua no mundo virtual:

uma proposta de jogo digital para
a estimulação da consciência silábica..... 296

Nathália Luiz de Freitas

Lívia Ribeiro de Melo

Capítulo 12

Literatura infanto-juvenil com personagens

negros (as): uma proposta pedagógica
baseada na obra “*Cada um com seu jeito,*
cada jeito é de um” da autora Lucimar Rosa Dias 319

Elizângela da Costa dos Santos

Sheila Gomes de Melo

Capítulo 13

Sapo vira rei, vira sapo: uma proposta
de leitura literária para o ensino fundamental..... 342

Francisca Geane Pereira de Souza

Maria Suely da Costa

Capítulo 14

**A realização da oclusiva glotal [ʔ] no ensino
de inglês como língua estrangeira** 365

Mariane dos Santos Monteiro Duarte

Leônidas José da Silva Jr

Capítulo 15

- Ensino de literatura na educação básica através das alegorias presentes no texto teatral da peça *A Donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho..... 394**

Rafael Damião de Lima Santos
Eduardo Henrique Cirilo Valones

Capítulo 16

- A perspectivação docente sobre a leitura digital 419**

Nathália Luiz de Freitas
Sandra Pizzol dos Santos Gouveia

Capítulo 17

- Gênero dramático: proposta de uso, no ensino médio, da peça “*O pagador de promessas*”, de Dias Gomes (2002) e da versão fílmica de Anselmo Duarte..... 442**

Magna Vaniele Anjos de Oliveira
Eduardo Henrique Cirilo Valones

Capítulo 18

- A consciência fonológica e o grau de vozeamento nos pares /p, b/, /t, d/, /f, v/: uma proposta didática para alfabetização de crianças 473**

Iane Mirele Mendes da Silva
Leônidas José da Silva Jr

Capítulo 19

As diferentes formas de ler e ver:

uma proposta de ensino de L2

a partir da intertextualidade

literária e (audio)visual..... 501

Mariana Coutinho

Auricélio Soares Fernandes

Capítulo 20

Inventando memórias: uma proposta

de letramento literário sobre

o poeta Manoel de Barros 523

Diogo da Costa Pereira

Andrea Morais Costa Buhler

Sobre os organizadores 551

Sobre os autores 552

Índice remissivo..... 559

APRESENTAÇÃO

É como muita satisfação que apresentamos a obra **Estudos Sobre Línguas e Literaturas na Educação Básica**, fruto de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes regiões brasileiras. Em tempos difíceis, de muita adaptação devido à Covid 19, o esforço dos que estão presentes neste *e-book* mostra como vale a pena continuar investindo, para transformar nosso entorno por meio do conhecimento científico.

Os trabalhos presentes neste suporte textual são resultados de investigações oriundas de cursos de Pós-graduação *lato sensu*, formação de professores. Eles se constituem uma miríade de propostas didáticas com vista a contribuir para os profissionais que atuam com o ensino básico.

Assim, de modo honroso, reunimos escritos desenvolvidos por estudiosos da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB), da Prefeitura Municipal de Belém-PB, do Instituto Federal do Sul de Minas (IFSULDEMINAS – Poços de Caldas), da Prefeitura Municipal de Poços de Caldas – MG, do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC-AM), além de parcerias com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Sendo assim, o capítulo 1, de **Cícero Bezerra da SILVA NETO** (SEECT-PB) e **Paulo Vinícius ÁVILA-NÓBREGA** (UEPB) tem o intuito de apresentar uma discussão a respeito de processos de construções de sentidos de *Stickers* de *WhatsApp* por meio de referenciais sócio-

históricos advindos de contextos de sua utilização, além de sugerir uma proposta de aula para o ensino médio via *WhatsApp*.

O capítulo 2, de **Ana Paula da Silva PEREIRA** (UEPB) e **José Vilian MANGUEIRA** (UEPB), com foco em letramento literário, tem uma proposta de ensino com a obra *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen em formato de História em Quadrinhos (HQ). O trabalho traz problematizações acerca do processo de ensino de literatura e como podemos fazer uso de textos literários para trabalhar temas sociais e culturais, usando os temas transversais. Ainda, o trabalho fala como as HQs podem ser usadas como ferramentas de ensino apresentando um exemplo de sequência didática a ser seguida pelos professores.

Já o capítulo 3, da autora convidada **Bárbara Ferreira Campos LEONARDI** (IFSP-SP), discute sobre o fato de, na sociedade atual, adolescentes e jovens lidarem constantemente com tecnologia. Entretanto, na escola, ela ainda não é uma prática abrangente, pois os professores geralmente empregam métodos tradicionais de ensino, a partir dos quais os alunos não se sentem, muitas vezes, integrados às atividades. As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), quando utilizadas de maneira significativa, auxiliam muito no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o aluno se sinta parte do processo. Dessa forma, faz-se necessário verificar a frequência de uso das NTIC em projetos de leitura e investigar quais são os obstáculos encontrados pelos professores em relação ao uso de recursos tecnológicos em sala de aula. Essa pesquisa faz um diagnóstico e uma análise do trabalho de projetos de leitura e uso de tecnologia no ensino fundamental e propõe alternativas para o aprimoramento das práticas utilizadas. O objetivo é apresentar contribuições e sugestões de recursos tecnológicos que possam ser utilizados para dinamizar os projetos de leitura.

O texto seguinte, que compõe o capítulo 4, de **Ana Paula Nunes da Silva RIBEIRO** (UEPB) e **Eduardo Henrique Cirilo VALONES**

(UEPB) tece considerações importantes sobre a relevância da utilização do gênero dramático em sala de aula. Para tanto, a pesquisa objetiva apresentar uma proposta de intervenção voltada para o ensino do gênero dramático, utilizando a obra *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

No texto do capítulo 5, de **André Luiz Souza da SILVA** (UEPB/PROLING) e **Danielle dos Santos Mendes COPPI** (SEECT-PB) adotam-se os aportes da teoria do Letramento para desenvolver uma pesquisa voltada ao respeito à diversidade sexual, uma vez que compreendemos que o Brasil se destaca em mortes violentas a indivíduos LGBT+; logo, faz-se necessário intervir socialmente de alguma forma para que a escola problematize a questão em voga e busque estratégias que possibilitem a reflexão sobre o assunto. Nessa intenção, apresenta-se uma sequência de atividades que contemplem práticas de ensino direcionadas à temática supracitada. Nesse intento, emerge uma pesquisa de natureza qualitativa e de viés descritivo/interpretativo.

Dando continuidade, o capítulo 6, da autoria de **Tamires dos Santos LIMA** (UEPB) e **Auricélio Soares FERNANDES** (UEPB) tem como objetivo principal compreender como os textos literários podem contribuir como uma ferramenta didática para o ensino de língua inglesa. Nesse propósito, cabe ao professor escolher textos que possam cooperar com o desenvolvimento do aluno deixando de lado o foco no ensino isolado de gramática normativa e trazendo aulas mais prazerosas para os alunos, com o propósito no âmbito da leitura. Mesmo sabendo que a literatura é um instrumento de grande importância para o indivíduo, o estudo mostra que os textos literários são pouco ou insatisfatoriamente aplicados no ensino de línguas. Deste modo, ao longo desse trabalho, são questionados os porquês de não estarem sendo ensinados nas aulas de inglês, já que podem contribuir positivamente para a vida do aluno. A partir disso, é apresentada uma proposta didática de ensino de língua inglesa através dos contos “O véu negro do ministro” (The minister’s black veil); “O experimento do Dr. Heidegger” (Dr. Heidegger’s

experiment) e “O jovem Goodman Brown” (Young Goodman Brown), do escritor estadunidense Nathaniel Hawthorne.

No que tange ao capítulo 7, de **Aniele de Macêdo SILVA** (IFPB/UEPB) e **Paulo Vinícius ÁVILA-NÓBREGA** (UEPB), há uma discussão acerca de as pesquisas envoltas do bilinguismo para surdos virem ganhando ênfase no meio acadêmico, uma vez que se faz necessário o desenvolvimento de um olhar significativo que vise às necessidades desses sujeitos. Para tanto, o presente texto tem como principal objetivo analisar a existência do bilinguismo na educação de surdos desenvolvida no município de Alagoinha-PB. Esse estudo possui uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e documental. O *corpus* dessa pesquisa está constituído por uma coleta de dados auxiliada por um questionário adquirido com a Secretaria de Educação do município. Os resultados obtidos apontam para a falta de visibilidade do aluno surdo no município de Alagoinha-PB, uma vez que não há uma estrutura voltada para o desenvolvimento de uma educação bilíngue, que preconize o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, uma vez que são aspectos importantes para a formação identitária e cultural do surdo, para que ele venha a se inserir e contribuir no meio social.

O capítulo 8, da convidada **Norma Sandra Teixeira de Melo SOUZA** (UFAM/SEDUC-AM), busca discorrer sobre o incentivo à prática da leitura e escrita utilizando o texto poético. Aborda exemplos científicos referenciais relacionados ao tema em questão enfatizando a leitura como instrumento de compreensão, para a aquisição de uma escrita competente considerando que o aluno possui capacidades para produzir variados textos. Questiona a ação pedagógica do professor como fator importante para o desenvolvimento linguístico do educando quanto à prática da escrita. Mostra propostas ao professor de Língua Portuguesa para desenvolver com seus alunos um estudo interativo, crítico e dinâmico para que os mesmos compreendam como elaborar

o texto, qual a estrutura e características do texto poético para que se tenha uma boa produção textual do mesmo.

Em sequência, o capítulo 9, de **André Luiz Souza da SILVA** (UFPB/PROLING) e **Leônidas José da SILVA JR** (UEPB/UNICAMP), ancora-se na predileção de problematizar a polêmica envolvendo uma questão do ENEM/2018, aquela que tematizou o uso da linguagem LGBT+ no intuito de discutir aspectos da variação linguística, a partir de estudos da Sociolinguística, isso por compreender a língua como uma instituição social, a qual se coaduna com fatores extralinguístico. Nessa direção, evidencia-se que a linguagem LGBT+ se faz por itens linguísticos específicos, performáticos e herméticos. Desse modo, desenvolve-se uma pesquisa de viés interpretativista e de natureza mista, pois de um lado é qualitativa, por descrever o fenômeno; por outro, quantitativa, por adotar aplicações estatísticas mediante a coleta de dados com questionários respondidos por professores de Língua Portuguesa da educação básica do estado da Paraíba.

No que concerne ao capítulo 10, de **Waldir Kennedy Nunes CALIXTO** (UEPB) e **Auricélio Soares FERNANDES** (UEPB), tem por objetivo promover o ensino de LI ao apresentar uma proposta de intervenção acerca do ensino através do uso de linguagens audiovisuais no ensino de língua inglesa (LI). Ademais, os autores usam os contos “O gato preto” (1843) e “O barril de Amontillado” (1846), de Edgar Allan Poe, que serão mediados através do diálogo intertextual e intercultural com a minissérie brasileira Contos do Edgar (2013). Essa adaptação audiovisual aborda as temáticas da obra de Poe em um contexto “abrasileirado”, característica essa que contribui positivamente para a construção da proposta nessa pesquisa, sobretudo, com foco no ensino.

O texto 11, das convidadas **Nathália Luiz de FREITAS** (IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas) e **Livia Ribeiro de MELO** (Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, MG), apresenta uma proposta

de jogo digital, denominado de Brincando com as Sílabas, cujo objetivo é estimular o desenvolvimento da consciência silábica de alunos que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no Ciclo de Alfabetização, tendo em vista a importância das atividades lúdicas para a formação sociocognitiva da criança e sua inserção no processo educativo formal. A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, configurando-se como uma proposição didática que pode ser utilizada para complementar as práticas de ensino-aprendizagem que visam ao trabalho com os diferentes componentes da consciência fonológica.

O capítulo 12, das autoras **Elizângela da Costa dos SANTOS** (UEPB) e **Sheila Gomes de MELO** (UEPB), tem por objetivo apresentar para os/as educadores/as, algumas contribuições para o desenvolvimento das práticas com as relações étnico raciais em sala de aula, fazendo uma reflexão sobre o preconceito racial na Educação Infantil, como e em que medida ocorre, e a postura de educadores/as diante de situações em que se evidencie o racismo. Buscando uma abordagem de forma qualitativa, foi elaborada uma sequência didática voltada para a Educação Infantil. A análise da sequência didática, construída a partir da obra literária *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*, da autora Lucimar Rosa Dias, permitiu pensar acerca do papel das instituições escolares na formação das identidades das crianças negras. Como resultado, as autoras constatarem o quanto é importante a utilização de obras com personagens negros/as. Pois, quando esses materiais são utilizados nos processos educativos, há uma maior valorização da história e da cultura do povo negro, em consonância com o que preconiza a lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Quanto ao texto de número 13, de **Francisca Geane Pereira de SOUZA** (UEPB) e **Maria Suely da COSTA** (UEPB), ele tem a finalidade de apresentar uma discussão sobre a prática de leitura do texto literário na sala de aula para o processo de formação do leitor na perspectiva do letramento, voltado para o ensino fundamental, mais especificamente para turmas de 9º ano. Tendo como objeto de estudo a narrativa *Sapo*

vira rei, vira sapo de Ruth Rocha, apontando para uma proposta de leitura a partir da metodologia da sequência básica, como forma de promover a experiência leitora para além de agradável ser produtiva, diante da possibilidade de reflexão crítica a respeito do ser humano e a sociedade. As autoras concluem que a leitura do texto literário possibilita conduzir o sujeito leitor ao processo de letramento através do diálogo entre a ficção literária e o meio em que o leitor está inserido.

Já o texto 14, de **Mariane dos Santos Monteiro DUARTE** (PROLING/UEPB) e **Leônidas José da SILVA JR** (UEPB/UNICAMP), trata de aspectos relacionados ao ensino de pronúncia de inglês, mais especificamente à produção e percepção da oclusiva glotal por brasileiros aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Em continuidade, o texto de número 15, dos autores **Rafael Damião de Lima SANTOS** (UEPB) e **Eduardo Henrique Cirilo VALONES** (UEPB), busca fazer uma correlação entre ensino e aprendizagem da Literatura na Educação Básica, abordando questões como cultura popular e a alegoria. Dessa forma, com base nessa temática que inclui a educação básica como um campo de estudo, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa e literatura, esse trabalho busca apresentar uma proposta de intervenção para ser aplicada em sala de aula com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Assim, são os objetivos do referido trabalho: apresentar as relações estéticas, históricas, culturais e folclóricas, ocorridas no enredo da peça, e, mostrar como a alegoria, enquanto figura de linguagem, se entrelaça com a cultura popular na formação do texto da peça *corpus* do trabalho.

As autoras convidadas, **Nathália Luiz de FREITAS** (IFSULDEMINAS campus Poços de Caldas) e **Sandra Pizzol dos Santos GOUVEIA** (Prefeitura Municipal de Poços de Caldas, MG), com o capítulo 16, têm como objetivo investigar a perspectivação de professores de língua portuguesa sobre leitura digital. A pesquisa foi realizada através de entrevistas com professoras das redes pública e

particular do ensino fundamental II e do ensino médio da cidade sul mineira Poços de Caldas, Minas Gerais. Observa-se que, na escola, na maioria dos casos, apesar de estarem equipados, os professores não têm intimidade e nem conhecimentos necessários para usarem com adequação a tecnologia em suas aulas. Alguns professores relatam, por exemplo, que não há internet na sala de aula, contudo, percebe-se que o futuro da educação está relacionado com as novas mídias e tecnologias, com a educação a distância, com salas de aula que tenham computadores, tablets, novos mecanismos de interação utilizando a tecnologia como suporte pedagógico, favorecendo a leitura digital.

Por sua vez, **Magna Vaniele Anjos de OLIVEIRA** (UEPB) e **Eduardo Henrique Cirilo VALONES** (UEPB), no texto 17, trazem considerações sobre o ensino da literatura na sala de aula, sobre o uso do gênero dramático e seus benefícios. Trazem também uma proposta de intervenção em forma de projeto que pode ser implementado em turmas do ensino médio. Tomaram como base *O pagador de promessas* de Dias Gomes (2002) e a obra fílmica homônima, baseada na mesma, com direção de Anselmo Duarte.

O capítulo 18, de **Iane Mirele Mendes da SILVA** (Prefeitura Municipal de Belém-PB) e **Leônidas José da SILVA JR** (UEPB-UNICAMP) tem como intuito contribuir com a alfabetização, no desenvolvimento da consciência fonológica do grau de vozeamento nos pares /p, b/, /t, d/, /f, v/. O trabalho investigativo dos autores tem como desígnio apresentar uma proposta de intervenção para amenizar a troca entre as consoantes dos pares pelo grau de vozeamento, como por exemplo, pata e bata na escrita das crianças.

Já o capítulo 19, de **Mariana COUTINHO** (UEPB) e **Auricélio Soares FERNANDES** (UEPB), contém uma proposta de intervenção pedagógica apresentando informações e discussões em uma sequência didática sobre a prática do letramento que usa as histórias em quadrinhos como material de apoio no ensino de Língua Inglesa,

possibilitando o conhecimento e compreensão sobre leitura verbal e visual, pouco explorada e trabalhada dentro do processo de leitura.

Por fim, e não menos importante, o capítulo 20, da autoria de **Diogo da Costa PEREIRA** (UEPB) e **Andrea Morais Costa BUHLER** (UEPB), partindo de uma reflexão que articula literatura e educação, tem, como resultado final, uma proposta de leitura para turmas dos 8º anos do ensino fundamental sobre as obras *Memórias Inventadas: a infância*, *Memórias Inventadas: a segunda infância* e *Memórias Inventadas: a terceira infância*, de Manoel de Barros. O percurso desta pesquisa problematiza, assim, as funções e abordagens de leitura de modo a conceber o letramento como um caminho metodológico produtor, uma vez que ele abriga formas diversas de promover o processo da leitura.

Esperamos que os leitores e as leitoras se sintam contemplados com esses presentes, que são resultados de tempo de dedicação e esforço dos que se fizeram envolvidos na construção desta obra. Nosso intuito maior é contribuir com produtos científicos de qualidade para o público em geral, que tenha interesse nos temas aqui tratados. Boa leitura!

Os organizadores.

João Pessoa, novembro de 2020.

Cícero Bezerra da Silva Neto
Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega

LETRAMENTO DIGITAL
E PRODUÇÃO DE SENTIDOS:
o uso de *stickers*
de *WhatsApp* no ensino médio

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante, TIC), principalmente os aparelhos celulares, vêm ganhando mais espaço nas atividades sociais, seja para trabalho, estudo, entretenimento ou interação. Nesse contexto, os *smartphones*, por causa dos seus diversos aplicativos, estão cada vez mais sendo utilizados para prática discursiva através de textos verbais e visuais.

Nessa perspectiva, discutiremos os estudos de Rojo (2019), os quais abordam que as novas tecnologias, equipamentos e dispositivos aumentam as possibilidades para diversas alternativas de textos, assim, abarcando discursos a partir de multisssemioses textuais ou textos multimodais (ROJO; MOURA, 2013; DIONÍSIO, 2014).

Observaremos que textos multimodais podem ser lidos e compreendidos de uma forma não linear, ou seja, é preciso possuir conhecimentos prévios sobre determinados assuntos para entender o texto na sua completude. Sobre isso, traremos os estudos de Koch e Elias (2008), que debatem a construção de sentido de textos na perspectiva interacionista, a qual propõe condicionalidades ao momento da interação, que podem exigir dos interaguintes conhecimentos sobre valores de comunidade e de época direcionada ao contexto do discurso.

Sendo assim, contextos sócio-históricos, que estão articulados aos elementos semióticos, que formam o discurso inserido em novos gêneros textuais, têm papel de grande relevância para a compreensão do texto. Para exemplificar esse pensamento, citaremos a plataforma *WhatsApp Messenger*, em que é possível a utilização de textos multimodais – através dos *stickers* (ou figurinhas) – como um espaço para o estudo, ensino e aprendizado das maneiras de ler, conforme apontam as pesquisas de Xavier e Serafim (2020).

Nossa inquietação surge diante do cenário atual que a educação atravessa, no qual o ensino remoto e as mídias digitais vêm ganhando espaço nas metodologias de ensino. Diante disso, buscamos recursos para resolver o seguinte problema: Quais aspectos de linguagem precisam estar envolvidos para a compreensão de um *sticker de WhatsApp*? Para tanto, abordaremos analiticamente informações cognitivas importantes ao momento do uso e questões estruturais desse gênero de texto.

Visto isso, o objetivo deste trabalho é propor uma discussão sobre os sentidos que podem ser construídos através de referenciais sócio-históricos advindos de contextos de criação de *stickers de WhatsApp*. Para isso, desenvolveremos um quadro para analisar 05 (cinco) *stickers* e seus referentes. Ainda, traremos uma proposta de aula para alunos do Ensino Médio, podendo ser implementada nas séries do 1º ao 3º ano, baseadas nos conceitos abordados ao longo da discussão, por entendermos que a maturidade de análise textual desses alunos esteja de acordo com o conteúdo em destaque.

No que diz respeito à justificativa, entendemos que pesquisas nesse campo de investigação podem contribuir para o estudo da linguagem nas aulas de Português, sobretudo fazendo com que os alunos participem efetivamente das aulas em um espaço extraescolar.

Em relação à metodologia, este trabalho se enquadra em uma pesquisa de cunho qualitativo e se baseia em estudos bibliográficos de autores cujas obras discorrem sobre os assuntos já expostos. O *corpus* é constituído por uma base documental, já que estamos lidando com exemplos de figurinhas que circulam em conversas virtuais.

É baseado nessas ideias que iniciaremos o próximo tópico fazendo um breve percurso do letramento (SOARES; BATISTA, 2005) até as novas concepções de ensino, as quais exigem a ampliação de conhecimentos e práticas, que são adquiridas através de letramentos ou multiletramentos (ROJO, 2019).

2 DIFERENCIANDO LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

O termo “letramento” surgiu no final da década de 1980 e passou a dividir espaço com os conceitos já concretizados de alfabetização e alfabetismo nas escolas, no ensino de Língua Portuguesa, nas séries iniciais e nas universidades.

No mais, o conceito de letramento amplia o de alfabetização e ressignifica a proposta de ensinar a língua. Para tanto, Soares e Batista (2005) colaboram com estudos sobre os dois termos.

Segundo os autores,

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação, quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES; BATISTA, 2005, p. 24).

No entanto, para se enquadrar na demanda que a sociedade exige, o sujeito necessita empregar de modo competente esses conhecimentos de leitura e escrita, em contextos sociais. Com essa necessidade, surge o termo “letramento” para designar “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua, em práticas sociais, e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50).

Ou seja, alfabetizado pode ser considerado o indivíduo que adquiriu conhecimento ortográfico e do alfabeto da língua que fala – no século passado, era considerada alfabetizada a pessoa que soubesse escrever o próprio nome. Enquanto o letramento possibilita ao

indivíduo conseguir utilizar os conhecimentos linguísticos adquiridos, em diversos contextos sociais, de forma crítica e de modo que possa interagir utilizando a linguagem como prática social.

Assim, podemos dizer que, em diversas sociedades, houve grandes variações de letramentos, as quais tiveram suas próprias regras, participantes, linguagem e regimes de poderes de governo. Isso fica evidente, se levarmos em consideração que as práticas de letramento vêm mudando desde muito tempo, através do uso da escrita, em um processo histórico, no qual antes mesmo do impresso, se registravam acontecimentos da vida cotidiana em paredes e pedras com signos específicos, que evoluíram até a construção de um alfabeto que temos hoje, como veremos mais adiante.

Essa evolução continua ainda hoje e, com o desenvolvimento de novas tecnologias, surgem novos textos, que se utilizam de diversas linguagens semióticas mesclando texto escrito, oral, imagem estática e em movimento, em estado de interação, concebendo, assim, conseqüentemente, a necessidade de novos letramentos ou multiletramentos.

É nessa perspectiva que, de acordo com Rojo (2019), um grupo de pesquisadores formados por australianos, ingleses e americanos juntaram-se, no final do século passado, em 1996, com a finalidade de discutir sobre as mudanças que os textos vinham apresentando e, em razão disso, as formas de letramentos precisavam de uma nova dinâmica. A partir dessas discussões, surgiu o termo “multiletramento”, para significar as mudanças pedagógicas de ensino que sofriam em detrimento dos resultados que o avanço das TIC exercia no meio social. O grupo ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL), e faziam parte dele James Paul Gee, Norman Fairclough, Bill Cope, Mary Kalantzis, e Gunther Kress. Esse contexto revela a necessidade de novos tipos de letramentos, que não se restrinjam ao domínio de leitura e escrita, mas que abarcassem uma gama de tipos de linguagens semióticas, uma

vez que muitos textos já deixavam de ser escritos, ou o seu sentido dependia não apenas do conhecimento da linguagem verbal.

Esse grupo acreditava que o mundo passava por grandes mudanças rapidamente por causa do “boom” das mídias digitais e também pelo intercâmbio étnico-cultural das pessoas que estavam em constante movimento. Com isso, os textos passavam a ser cada vez mais multimodais e a mistura cultural e linguística das pessoas demandava uma ressignificação nas práticas pedagógicas para os multiletramentos.

Assim, Rojo (2019, p. 20) vai definir multiletramento a partir de um conceito de duas faces, uma vez que esse:

Aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens de textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança, gestos, linguagem verbal oral e escrita etc.).

Diante disto, utilizaremos essa ideia para abarcar o domínio e a prática dos diferentes tipos de linguagens, sob a ótica do impacto que o conjunto de interação entre as sociedades e o uso das diferentes ferramentas de comunicação digital promove.

No âmbito dos multiletramentos, abordaremos a seguir o letramento digital, para explicar a necessidade dessa prática para que o sujeito possa usufruir de todos os sentidos que um texto digital pode oferecer.

2.1 Letramento digital e ensino

Os pressupostos de que as TIC devem ser utilizadas em sala de aula estão justamente na mudança social que atravessamos.

Então, desenvolver o letramento digital se torna uma maneira de promover a inclusão digital para contemplar um ensino alinhado com o desenvolvimento da pedagogia contemporânea.

Diante desse pensamento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda a amplificação das competências e habilidades referentes à utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação tanto no intuito de aumentar a competência de usar meios digitais em práticas do cotidiano, quanto de maneira transversal, assim como fica exposto na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 09).

Porém, não é o fato de existir tecnologia dentro da sala de aula que fará possível uma mudança significativa em relação ao ensino-aprendizagem. As TIC devem ser entendidas como ferramentas que favoreçam a sociedade, no que diz respeito ao desenrolamento tecnológico. Assim, antes de tudo, é preciso que o manuseamento dessas novas ferramentas seja feito por pessoas capacitadas a tal. Ou seja, um professor ou aluno que, mesmo sendo considerados letrados e possuam habilidades que os favoreçam a gozar dos benefícios que a leitura e a escrita oferecem, no seu ambiente social, podem também ser considerados iletrados digitais.

No que se refere a isso, os estudos de Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 634) chamam atenção para o letramento digital, o qual faz conceber a “condição diretamente relacionada à capacidade de os indivíduos utilizarem as tecnologias digitais em ambiente educacional, com o objetivo de facilitar o processo de ensino-aprendizagem”. Isso abre espaço para uma reflexão sobre o sentido das TIC, uma vez que sua existência no

ambiente escolar, por si só, não é capaz de mudar o resultado do ensino, mas que deve ter uma harmonia entre elas e os agentes do ensino-aprendizagem (professor e aluno), de modo que consigam usá-las com toda sua potencialidade, em qualquer ambiente educacional.

Para tanto, no âmbito dessa pesquisa, compactuamos com o estudo de Xavier (2005), no qual o letramento digital implica:

realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2005, p. 135).

Por isso, o letramento digital se torna essencial nos dias atuais, quando a tecnologia constrói uma ligação cada vez maior, não apenas com a escola, mas com a sociedade em geral, visto que os textos, frequentemente, passam a ser digitados ou inseridos nas mais variadas linguagens semióticas, além de ser lidos, através das telas.

Portanto, cabe ressaltar que o letramento digital não é superior ao letramento alfabético. Contrário a isso, a condicionalidade para um sujeito obter o letramento digital é ter o domínio justamente das competências que esse segundo oferece. Só é possível compreender os textos digitais, no seu aspecto multimodal, com base nos conhecimentos reflexivos que se adquirem, quando o sujeito se apropria do letramento alfabético.

3 UMA BREVE HISTÓRIA SOBRE MULTIMODALIDADE NAS MÍDIAS DIGITAIS

Não é nosso intuito esgotar a literatura acerca da história da escrita e do texto virtual, mas, para contextualizarmos melhor a nossa pesquisa, consideramos importante discorrermos sobre alguns avanços, na forma de apropriação de convenções materiais de interação encontradas pelos humanos.

Segundo Sampaio (2009), há entre 45000 e 35000 anos, por necessidade de comunicação, o homem foi levado a fazer gravações de figuras e sinais que podem ser considerados o embrião da escrita em pedras e paredões de cavernas. Assim, nasce a arte rupestre, como a mais antiga expressão da Humanidade. Após as pinturas rupestres, se sucederam as seguintes formas de comunicação:

- Vieram os ideogramas (sinais que exprimem ideias, e não sons);
- É possível que a organização em torno da escrita tenha começado por volta de 3300 a.C. na Mesopotâmia (nos atuais Iraque e Irã). Assim, nasceram os primeiros sinais gráficos;
- Nos cinco séculos seguintes, foi se desenvolvendo a escrita cuneiforme; há cerca de 5000 anos, no Egito, surgiam os hieróglifos;
- A Fenícia trouxe sua maior e principal contribuição para o progresso cultural: a difusão do alfabeto, que passou a transcrever várias outras línguas, vindo a ser o ancestral de todos os alfabetos ocidentais;
- A escrita impressa tornou possível o desenvolvimento da ciência e da indústria;
- O livro reinou no século VXIII;

- A máquina de escrever surge em 1867 para imprimir sobre um papel caracteres com a ajuda de um teclado;
- A imagem foi reinventada nos séculos XIX e XX; a fotografia, o cinema, a televisão, o vídeo, o DVD (Digital Versatile Disc) e o *blu-ray* fizeram com que o mundo fosse visto do exterior.

No que se refere diretamente à educação, Bruzzi (2016,) afirma que fomos trazendo aparatos tecnológicos desde 1650, como o *Horn-Book* (uma madeira com impressos) utilizado para alfabetização de crianças com textos religiosos; além disso:

- Entre 1850 a 1870 tivemos o *Ferule* (espeto de madeira mais grosso, que servia como apontador/indicador);
- *A magic lantern*, precursora do projetor de *slides* surge em 1870;
- O lápis surge em 1900;
- Em 1905 tivemos o advento do *Estereoscope* (modelo individual do projetor de slides);
- Em 1925 surgem o *film projector* (primeiro projetor de filmes) e o rádio;
- O retro projetor é criado em 1930;
- Em 1940 surge a caneta esferográfica e o mimeógrafo;
- Os *videotapes*, em 1951;
- O acelerador de leitura em 1957;
- A televisão educativa em 1958;
- A fotocopadora em 1959;
- O computador pessoal e o computador de mesa em 1980;

- O *cd room* em 1985;
- O quadro interativo em 1999;
- O UCA – computador por aluno em 2006;
- O *Apple Ipad* em 2010.

Como observamos, as formas de construir sentido no texto vêm sofrendo mudanças com o passar do tempo, assim com o surgimento das TIC, junto às mídias digitais – *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, entre outras –, novas formas de composição textual aparecem e trazem consigo o poder de ressignificar a definição de escrita e textos. Atualmente, a produção de textos passa a mesclar, corriqueiramente, estruturas verbais e não verbais, permitindo maiores possibilidades de produção de sentido.

Visto isso, o aplicativo *WhatsApp Messenger*, sobre o qual discutiremos mais tarde, é uma mídia que favorece o uso de diferentes linguagens semióticas nos diálogos, seja por meio de imagens, texto verbal escrito, *emojicons*, áudios, *gifs* e figurinhas, tornando-se uma grande ferramenta para o estudo multimodal contemporâneo. Para tanto, Rojo vai designar, de forma ampla, o termo mídia como “o conjunto de comunicação social” (2019, p. 29). A autora ressalta que o aparecimento dos novos meios de comunicação ou novas tecnologias somente não dão conta das mudanças culturais, porém, causa novas maneiras de controle e circulação das mensagens e linguagens.

Corroborando com essa ideia, Dionísio (2014) diz que são justamente as possibilidades de combinações entre signos diferentes em um mesmo gênero, em que esse arranjo permite uma construção de sentido, que torna o texto uma estrutura multimodal.

Nessa perspectiva, Rojo e Moura (2013) ressaltam que apenas a leitura do texto escrito não é suficiente nas novas formas de letramentos

relacionadas às mídias digitais, ou seja, é preciso que haja a leitura integrada entre as diferentes linguagens semióticas, que cercam os novos gêneros discursivos midiáticos.

Desse modo, considerando diferentes elementos semióticos interagindo em um mesmo texto, a produção de sentido deixa de ser centralizada apenas às estruturas verbais, a partir do momento que estes novos recursos, os quais também agregam sentido – imagem, sons, movimentos – passam a fazer parte da interação e influenciar no modo como interagem e ensinam os indivíduos.

Por exemplo, através das mídias digitais, mais precisamente em um grupo de conversa do *WhatsApp*, em que é possível trocar figurinhas digitais engraçadas (*Stickers*) compostas por imagem, ou pela mescla de imagem e texto verbal, que podem ser criadas por pessoas, a partir de alguns aplicativos (CARMELINO; KOGOWA, 2020), faz-se necessário detectar o contexto sociocognitivo em que o *Sticker* está inserido, para fazer sentido no momento de sua utilização, na interação entre os participantes da conversa. Ou seja, é possível que uma parte dos participantes não consiga assimilar todo o referencial que o texto propõe, ou ainda compreender de maneira diferente do outro leitor, evidenciando uma “pluralidade de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2008, p. 21), no entanto, esse fato está atribuído não à falta de conhecimento das estruturas tanto linguísticas como visuais, mas ao contexto sócio-histórico.

A maneira de construir sentido no texto perpassa muito pela concepção interacionista da língua (KOCH; ELIAS, 2008), na qual os sujeitos interagem entre si dialogicamente para construir sentido no texto, sendo o próprio texto o ambiente onde ocorre essa interação. Por isso, Koch e Elias (2008, p. 11) ressaltam que “há lugar no texto, para toda uma gama de implícito, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação”. Isso faz com que a leitura do texto extrapole a superfície dos conhecimentos estruturais linguísticos e

visuais, requerendo uma série de conhecimentos ligados ao interior do enunciado comunicativo, como valores de comunidades e de épocas.

Se pensarmos que antes eram necessárias, no texto impresso, apenas letras e linhas no papel para transmissão de mensagens, para as quais bastava ter conhecimento gramatical, para decifrar o código e saber os percursos que o autor arquitetava, hoje podemos encontrar diversos outros recursos capazes de desempenhar o mesmo objetivo comunicativo, que, no entanto, exige outros tipos de conhecimento para a construção de sentido do texto. Assim, o sentido da mensagem não ocorre mais de forma linear.

Isso implica que as pessoas passem por multiletramentos para usufruir de toda potencialidade que os novos textos possuem, ou seja, letramentos de diferentes linguagens. O incremento dessas novas possibilidades é capaz de criar uma nova maneira de pensar a escrita do texto, em que a produção de sentidos se descentraliza da linguagem verbal escrita e perpassa pela imagem, sons e vídeos, levando um impacto considerável à leitura, pois o texto escrito não necessariamente será dominante no ato comunicativo.

Por isso, é indispensável tratar o discurso na sua dimensão multimodal, para entender a contribuição dos elementos semióticos da linguagem, na construção de sentidos do texto, relacionados às diferentes formas encontradas nas mídias digitais.

Diante do exposto, é interessante conhecer o *WhatsApp Messenger*, uma plataforma digital onde milhares de pessoas comunicam-se diariamente e também um ambiente propício à utilização de textos multimodais.

4 O APLICATIVO WHATSAPP E O ADVENTO DOS STICKERS

De acordo com Fonte e Caiado (2014), o *WhatsApp* é um aplicativo que permite a comunicação de forma semiótica através de combinações de mensagens de textos, imagens, vídeos e sons, contanto que esteja conectado com uma rede de Internet (3g, 4g, 5g, WiFi) e encontra-se disponível para diversos *smartphones*.

Devido à procura para uma alternativa ao SMS (*Short Message Service*, se traduzido para português significa Serviço de Mensagens Curtas, e que popularmente era conhecido como “torpedo”), que demandava grande consumo do saldo de créditos, o *WhatsApp Messenger*¹ foi criado em 2009 por Brian Acton, norte-americano, e Jan Koum, ucraniano, ambos ex-funcionários do *Yahoo!*, onde se conheceram, entre o final da década de 90 até 2007. O nome do aplicativo surgiu da expressão em inglês “*what’s up*”, que significa “e aí?”. Inicialmente, o aplicativo só permitia a troca de mensagens de textos, mas com o passar do tempo, foram desenvolvidas novas atualizações para o sistema para possibilitar também a troca de imagens, sons e vídeos. Atualmente, o aplicativo é usado por mais de 2 bilhões de pessoas, em mais de 180 países.

Só no mês de outubro de 2018, o *WhatsApp* liberou a opção de enviar *stickers*² (ou figurinhas) nas conversas entre os usuários. No começo, as figurinhas eram simples e padronizadas, porém, não demorou muito para as pessoas criarem versões personalizadas, que mesclavam imagens e texto escrito em uma única figurinha.

¹ Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/about/>> Acesso em: 04 jun. 2020.

² Disponível em: <<https://www.buzzfeed.com/br/raphaelevangelista/os-stickers-do-whatsapp-sao-a-prova-de-que-a-gente-consegue>>. Acesso em: 04 jun. 2020.

É possível encontrar nesse aplicativo vários tipos de elementos textuais, os quais se diversificam em textos verbais, sons e imagens (mensagem de texto verbal, música, áudio, foto, *emojis*, *stickers*). Tais ferramentas permitem que haja uma interação da maneira mais formal à informal. Permeadas pela multimodalidade de diálogos, os sujeitos precisam possuir conhecimentos prévios dos contextos sócio-históricos, em que estão inseridos os signos comunicativos envolvidos na interação.

Logo mais, abordaremos como a negociação de sentidos acontece em determinado gênero digital com o uso dos *stickers*.

5 METODOLOGIA

Com o intuito de apresentarmos contribuições do estudo linguístico das TIC e das possibilidades de construção de sentidos a partir dos *stickers*, organizamos os seguintes processos: i) faremos uma análise de 05 (cinco) *stickers* de diferentes esferas semânticas à luz dos aspectos referenciais sócio-históricos em que as figurinhas estão inseridas, selecionadas a partir de critérios que se estabelecem por serem cheias de informações implícitas e intencionalidades, que fazem parte do contexto social em que os alunos do Ensino Médio estão inseridos; ii) indicaremos uma proposta didático-pedagógica, tendo como base as análises feitas dos *stickers*.

No primeiro processo, montaremos um quadro com a seleção de *stickers* de diferentes domínios discursivos, tais como: religioso, artístico, político, regional e infantil; em seguida, faremos uma análise dessas estruturas textuais levando em consideração aspectos que as integram, como texto verbal, texto não verbal, forma como estão impostos os aspectos visíveis da estrutura e os seus referentes de cunho histórico e social.

No processo seguinte, formularemos uma proposta de aula em 05 (cinco) passos, como sugestão prática para o trabalho de leitura com o apoio do *WhatsApp*, por meio do qual a aula poderá ser desempenhada, assim como de onde também é possível extrair os textos para a explicação e atividade para os alunos.

Sendo assim, esta pesquisa é de cunho qualitativo devido a ser um estudo que tenta compreender os fenômenos no ambiente onde eles ocorrem, sendo o pesquisador o agente central na captação das informações e que se preocupa muito mais pelo processo ao produto (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).



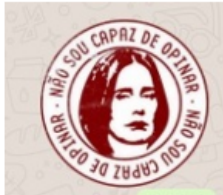

O estudo ainda se configura do tipo bibliográfico, pois, conforme Kripka, Scheller e Bonotto (2015), utiliza documentos de uma base teórica de fontes secundárias que abrange obras de domínio científico, as quais versam sobre assuntos relevantes ao nosso tema.

Dessa forma, desenvolveremos uma pesquisa documental, cujo *corpus* analisaremos por entendermos esse procedimento como método propício a analisar e estudar documentos variados, sendo esses documentos de natureza primária, na intenção de trazer à luz circunstâncias às quais o objeto de estudo pode estar relacionado (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015). Sendo assim, buscamos compreender fenômenos existentes em uma seleção de *stickers* da nossa coleção pessoal.

6 NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS COM O USO DE *STICKERS*

Ao analisar a negociação de sentidos nas práticas discursivas em uma conversa de *WhatsApp*, daremos ênfase às relações sócio-históricas que os *stickers* atribuem, através da junção de diferentes elementos semióticos. Vejamos o quadro:

Quadro 1: Seleção de *Stickers* de Diferentes Campos do Saber

Stickers		
<p>Figura 1</p>  <p>19:18 ✓</p>	<p>Figura 2</p>  <p>19:19 ✓</p>	<p>Figura 3</p>  <p>19:19 ✓</p>
<p>Figura 4</p>  <p>19:19 ✓</p>	<p>Figura 5</p>  <p>06:59 ✓</p>	

Fonte: Arquivo pessoal dos autores (2020).

A composição do primeiro *sticker* é formada pela imagem do ex-presidente d do Brasil, Luiz Inácio da Silva, popularmente chamado de Lula, e pela expressão verbal “SEXTOU” acima da imagem do ex-presidente. As semioses textuais nessa figurinha trazem informações implícitas sobre acontecimentos ocorridos nos anos de 2018 e 2019, no Brasil. Começando pelo texto verbal, em que está escrito “SEXTOU”, com uma fonte que deixa as letras em formato irregular, o que mostra certa informalidade no significado. A expressão é usada comumente na intenção de comunicar que esse dia da semana é um dia para comemorar algo. O sentido desse contexto se relaciona com a data que esse *sticker* se propagou nas conversas no *WhatsApp*.

Lula permaneceu preso por 580 dias pela Polícia Federal, em Curitiba, sendo liberto no dia 08 de novembro de 2019, justamente em uma sexta-feira. Visto isso, admiradores de Lula criaram esse *sticker* em alusão à comemoração que estava sendo feita com o fato ocorrido. O ex-presidente ainda faz um gesto muito utilizado nos shows de Rock in roll, onde levantam as mãos em forma de chifre, simbolizando mais uma vez a ideia de festa. Sinal esse, também, usado pela Língua Brasileira de Sinais para significar a expressão “eu te amo”.

A figura de número 2, por sua vez, é composta pela imagem do cabo Daciolo fazendo sinal com o punho fechado, gesto frequente que pastores evangélicos usam nas igrejas, em suas pregações, e a expressão verbal “GLÓRIA A DEUXXX” toda em letras maiúsculas, no intuito de enfatizar o dito escrito. Porém, para compreensão total desse texto multissemiótico, é preciso relacionar os elementos a fatos históricos da política brasileira e a registros linguísticos regionais. Cabo Daciolo, deputado estadual do Rio de Janeiro, foi candidato à presidência da república do Brasil, nas eleições do ano de 2018. Durante os debates televisivos entre os candidatos, o cabo sempre se expressava com discursos que envolviam expressões religiosas ao seu final, como “amém” e “glória a Deus”. A segunda pode ser expressa para agradecer uma conquista exaltando quem a proporcionou, nesse caso, Deus. A explicação de expressão verbal, que na figurinha aparece com “XXX” no final da palavra “DEUXXX” e não com “S”, ocorre devido ao seu sotaque carioca, tentando descrever, assim, mais fielmente a oralidade do deputado. O uso dos três “X” seguidos é para induzir os leitores a pronunciarem a palavra de forma prolongada imitando o modo como o postulante a presidente fazia.

A 3ª figurinha é o selo “Não sou capaz de opinar”, cujo elemento verbal está inserido repetidamente, em formato circular, em torno da imagem do rosto da atriz Glória Pires, que expressa um gesto de incômodo ou constrangimento, ao centro. A construção de

sentido desse *sticker* faz referência a uma das falas da atriz, que fora convidada pela Rede Globo para comentar, na premiação da entrega do Oscar sobre os filmes que estavam concorrendo ao prêmio, em 2016. Naquela ocasião, Glória Pires virou motivo de piada na internet por seus comentários resumidos, como: “não assisti”, “bacana”, “não sou capaz de opinar”. Tais comentários evidenciaram a falta de conhecimento sobre os assuntos temáticos das perguntas. A partir desse contexto, criaram esse *sticker*, que geralmente é utilizado em situações em que um dos indivíduos da interação não quer, ou não sabe responder a uma indagação que lhe foi feita. Os referenciais perpassam desde fatos sócio-históricos à formatação geométrica de elementos comunicativos semióticos.

O quarto *sticker* é formado pela imagem da estátua do Padre Cícero e da expressão “VALEI-ME!” sobreposta em frente à imagem do Padre. A relação de sentido dessa figurinha acontece a partir de conhecimentos prévios acerca do contexto regional e religioso, de onde faz parte o texto. Padre Cícero é uma figura muito conhecida no Nordeste devido à influência que teve nessa região, mais precisamente no Ceará, sendo reconhecido por realizar milagres. Desde então, nordestinos pedem a intercessão do Padre em momentos difíceis proclamando a expressão “Valei-me, Padim Cíço”, que também poderia ser expressa como “Ajuda-me, Padre Cícero”. Nesse caso, a imagem e o texto verbal são indissociáveis para a compreensão do texto, uma vez que a imagem é a própria continuação da expressão popular (“Valei-me, + imagem!”). Assim, devido ao aspecto regional, dificilmente a utilização dessa figurinha em uma interação com sujeitos de regiões mais distantes faria sentido, uma vez que eles poderiam não ter conhecimento histórico sobre o personagem e da expressão verbal. Esse é um exemplo de como um texto multimodal pode ligar elementos semióticos de forma tão integrada para expressar uma informação.

Já a última figurinha se configura a partir da junção da imagem do peixe Dory, personagem da animação estadunidense “Procurando Nemo”, e da frase “la falar uma coisa, mas esqueci”. A relação de sentido entre a imagem e o texto verbal acontece devido ao problema que o personagem apresenta no filme: perda recente de memória. Sempre que o peixinho está prestes a fazer alguma coisa, acaba esquecendo o que tinha de fazer. Esse fato também acontece com pessoas em alguns momentos, por isso, a utilização desse *sticker* pode acontecer em um diálogo, no qual o emissor esquece o que ia dizer para o receptor, ou intencionalmente, prefere não dizer algo. Porém o sentido cômico aparece só quando os agentes da interação conhecem todos os elementos desse texto multisemiótico, uma vez que o conhecimento do personagem da imagem intensifica o dizer verbal. Sobre a estrutura sintática, além da conjunção “mas” o fato das orações estarem separadas mostra a ruptura da ação inicial, evidenciando uma intencionalidade ainda maior na criação da figurinha para desenvolver a sua mensagem.

Como vimos, e a partir da teoria de Koch e Elias (2008), a construção de sentido dos textos multisemióticos observados perpassam os conhecimentos sociocognitivos, pois os elementos estão inseridos em contextos sócio-históricos, aos quais os participantes da interação devem ter acesso. O texto multimodal dos *stickers* passa a ser lido e compreendido de forma diferente da convencional, quando conhecimentos implícitos começam a ser exigidos.

Nesse âmbito, Xavier e Serafim (2020) identificam um sujeito/ leitor interativo capaz de (re)construir sentidos através das telas, que para essa atividade assume práticas de multiletramentos. Um leitor que se apropria de dados tecnológicos, que interage com essas informações, se torna um sujeito tecnológico/multimodal. Assim, a parceria entre tecnologia e educação se faz cada vez mais necessária, pensando na formação social dessas pessoas.

Xavier e Serafim (2020) ainda elucidam que o modo de ensino-aprendizagem requer uma ressignificação, desligando-se do sistema tradicional de educação, que está engessado em uma concepção mecanizada de aprendizagem, onde o professor é o único capaz de transmitir conhecimento, para conceber espaço ao processo de ensino-aprendizagem que é essencialmente interativo no cenário das TIC. Nesse contexto, os autores apresentam que as fontes de conhecimentos se descentralizam dos professores e interagem entre os docentes e alunos, no ambiente escolar. Ou seja, devem ser consideradas as experiências tanto dos professores, quanto as emergentes dos alunos essencialmente multiletrados, por estarem inseridos desde cedo no mundo tecnológico.

Sendo assim, é oportuno mostrar, com uma proposta de aula, com mídias digitais podem contribuir com o ensino de língua portuguesa na educação básica, extrapolando os limites da sala de aula e desbravando caminhos que para muitos são desafiadores, mas que, hoje, torna-se uma realidade e uma necessidade no processo pedagógico.

7 PROPOSTA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Comungamos com os estudos de Xavier e Serafim (2020), que defendem a concepção de ensino de língua como prática social. Por isso, sendo o *WhatsApp* uma ferramenta de interação social usada pela grande maioria da população, sua utilização aparece como uma boa proposta nas metodologias de ensino dos gêneros discursivos no estudo que reconhece efeitos dos usos da linguagem “em espaços concretos de interação, num panorama em que as redes sociais são um lugar fecundo para se observar que o heterogêneo, o plural, o hipertextual e o multimodal” (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 50).

Esses autores ainda defendem o uso de *WhatsApp* como uma ferramenta digital pedagógica que, se bem utilizada e desenvolvida, tem a capacidade de somar com o processo de formação de conhecimento que envolve situações reais linguísticas em contextos comunicativos contemporâneos. A partir desses pressupostos, sugerimos uma proposta de aula de língua para alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, pois entendemos que a probabilidade de todos ou a maioria dos discentes possuírem *smartphones* será maior que no Ensino Fundamental II. O *WhatsApp* será o espaço de interação e realização das explicações, debates e atividades, e de onde extrairemos o objeto de estudo para os alunos: os *stickers*.

Vejamos a proposta:

Passo 1: Criação de grupo no *WhatsApp*.

Inicialmente, o professor deve criar, caso não tenha ainda, um grupo no *WhatsApp* com todos os alunos da turma para que possam interagir, de modo que o espaço extrapole os limites da sala de aula, onde o professor seja o mediador. Nesse grupo, serão realizadas as atividades propostas a seguir.

Passo 2: Explicação sobre ferramentas do aplicativo.

O professor deverá dialogar com os alunos sobre as possibilidades de ferramentas que o aplicativo dispõe. A conversa deve ser como uma troca de conhecimentos, em que o professor/mediador explica algumas funções da mídia, da mesma forma que pergunta aos alunos se conhecem outras funções e para que servem, a fim de que os alunos sintam-se, não apenas sujeitos passivos no processo de aprendizagem, mas que sejam também ativos na troca de conhecimento. Por ser um aplicativo com que a maioria tem habilidade de uso, muitos irão fazer o uso sendo interessante a maior quantidade de interação entre eles.

Passo 3: Conhecendo os *stickers* como textos multimodais.

O professor deve apresentar os *stickers* aos alunos como textos multimodais, explicando os elementos semióticos que podem formar as figurinhas, como por exemplo: texto escrito e imagem. Dessa maneira, o docente poderá elucidar que a semântica do texto multimodal se integra com todos os elementos formativos do mesmo. É interessante que haja, depois dessa conversa inicial, a troca de *stickers* entre os integrantes do grupo, para que, depois da explicação sobre multimodalidade textual, os discentes consigam enxergar as figurinhas como uma estrutura semântico-sintática, na qual o verbal e o não-verbal se complementam para construir um enunciado.

Passo 4: Análise dos *stickers* em uma perspectiva sócio-histórica.

Após ter conhecido as figurinhas, o professor poderá selecionar um ou mais *stickers*, que sejam ricos de conteúdos implícitos e fazer algumas perguntas aos alunos do tipo:

- Vocês conhecem esse *sticker*?
- O que podemos entender com essa figurinha?
- Ela remete a algum contexto sócio-histórico brasileiro?
- O personagem faz parte de qual geração?
- De qual região?
- Para qual tipo de contexto você utilizaria esse *sticker* em uma conversa?
- Você acha que todos os colegas que usam essa figurinha entendem o contexto histórico dela?
- Você acha que todos os colegas que recebem essas figurinhas entendem o sentido completo dela?

- Por qual motivo?
- O que faltaria para o usuário entender o sentido?
- Apenas a imagem e o texto verbal são suficientes para a compreensão?
- O fato de saber ler a parte verbal em língua portuguesa é suficiente para entender a mensagem?
- Por qual motivo?
- Há uma crítica nessa figurinha?
- Está direcionada para quem?
- Há humor?
- Por que é engraçado?

Os alunos começarão a responder às perguntas de forma que, ao final, terão feito uma análise sócio-histórica. Será interessante a seleção de figurinhas que façam parte do contexto em que os alunos estão inseridos, para que não se torne uma interação quebrada, em que só o professor saberá as respostas.

A intenção dessa atividade é entender que os *stickers* não são textos criados aleatoriamente e que cada elemento – texto verbal, imagem, formatação geométrica, cores –, além do seu cenário de surgimento, tem uma finalidade para o sentido do enunciado. Como bem tratamos anteriormente com Koch e Elias (2008), embora haja intencionalidade na criação, os sentidos podem surgir de maneiras diferentes para leitores diferentes, uma vez que a construção de sentidos se dá no momento da interação.

Passo 5: Exposição oral virtual pelo *WhatsApp*.

O professor deverá selecionar *stickers* de temas e domínios discursivos variados e mandar no grupo, para que cada aluno faça uma análise sócio-histórica de um ou mais textos. A análise pode ser parecida com a que fizemos no quadro no capítulo anterior e, com a mediação do professor, apresentada em forma de áudio no grupo do *WhatsApp*.

Vale ressaltar que os caminhos sugeridos nessa proposta podem ser adaptados à realidade de cada turma. A ideia é que esses passos sejam realizados além da sala de aula, porém, sabemos que a desigualdade social é um entrave no ensino remoto no país. Por isso, o professor pode levar essas aulas também para dentro da sala de aula, com isso, alunos que não tenham acesso a esse tipo de tecnologia, possam se juntar com quem a tenha e consiga se integrar na proposta.

8 CONSIDERAÇÕES

Nessa pesquisa, procuramos elucidar questões acerca de temas como letramento e multiletramentos, além de discutir pontos sobre leitura de textos multimodais numa perspectiva da teoria interacionista. Para tanto, trabalhamos em um estudo voltado para uma proposta de aula, cujo modelo se insere em uma ótica contemporânea de ensino, tendo como pressuposto uma didática voltada às ferramentas tecnológicas de informação. Dessa forma, tentamos desconstruir paradigmas e mostrar a evolução da maneira de ensino, que vai além da sala de aula.

Cabe ressaltar que as análises feitas nesse trabalho é uma possibilidade para os textos expostos, uma vez que os elementos implícitos do texto podem aparecer de diferentes formas para cada leitor. Os exemplos selecionados tiveram o papel de mostrar como um texto pode ser construído, através de sua estrutura e semioses, ressaltando

a importância de um conjunto capaz de desenvolver sentido por seus elementos implícitos, porém recheados de intencionalidades.

Assim, entendemos a temática proposta nessa pesquisa como uma forma interessante para professores/pesquisadores observarem e refletirem sobre como abraçar a evolução educacional no contexto das tecnologias, ao invés de temê-la, pois, pensando no desenvolvimento cognitivo e social, os alunos e futuros alunos precisam estar em sintonia com o mundo em sua volta.

Para finalizar essa pesquisa, aproveitamos para frisar sobre a necessidade da colaboração de novos estudos no campo pedagógico que abarquem os horizontes da linguística e tecnologia, campos que estão cada vez mais indissociáveis no cenário atual. Pois são por meio de estudos assim que encontraremos recursos capazes de transformar o ensino de línguas e guiá-lo para o caminho do progresso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Rev. bras. linguist.*, vol.16, n. 4, 2016. p. 623-650.

BRASIL, MEC, *Base Nacional Comum Curricular*–Ensino médio. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRUZZI, Demerval Guillarducci. Uso da tecnologia na educação, da história à realidade atual. *Polyphonia*, v. 27/1, jan./jun. 2016. p. 475-483.

CARMELINO, Ana Cristina; KOGOWA, Lídia. *Stickers do Whastapp: (nova) forma persuasiva de interação bem-humorada. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 20, v.1, 2020. p. 6-27.

CARVALHO, Sâmia Alves; OLIVEIRA ARAGÃO, Cleudene. de. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. *Revista Estudos Anglo-Americanos*, Florianópolis, UFSC, n. 44, p. 9-34, 2015.

DIONISIO, Ângela Paiva. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa comunicação, 2014.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 10, n. 2, 2014. p. 475-487.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. In: *Atas CIAIQ2015*, v. 2. Disponível em: < <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/issue/view/4> >. Acesso em: 24 jul. 2020.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane. *Letramento, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. *Letras e Memória: Uma breve história da escrita*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

XAVIER, Antônio Carlos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

XAVIER, Manassés Moraes; SERAFIM, Maria Lúcia. *O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e a de aprender no contexto acadêmico*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

2

Ana Paula da Silva Pereira
José Vilian Manguiera

LITERATURA E FEMINISMO:
introduzindo temas
transversais através da HQ
Orgulho e Preconceito

1 INTRODUÇÃO

Visando trazer uma proposta de ensino e letramento literário que ajude professores da educação básica como suporte em suas aulas, nós organizamos esta sequência de aula com a obra *Orgulho e Preconceito* em formato de Histórias em Quadrinhos.

Nesta sugestão de letramento, nós objetivamos destacar a literatura de língua inglesa como uma ferramenta para educar alunos e ajuda-los na compreensão de mundo e numa formação ética e pluralizada dos mesmos. Assim sendo, a proposta vem com o objetivo de trazer uma problemática aos alunos dos papéis impostos às mulheres na Era Vitoriana através do ensino da obra escolhida. Através dela, nós propomos ensiná-los sobre o período da Era Vitoriana e introduzi-los em uma cultura diferente; fazer com que os alunos reflitam e desenvolvam posicionamento crítico sobre o texto; aprendam sobre as diferenças e os valores ideológicos e culturais presentes, sobre as evoluções que ocorreram na sociedade acerca do casamento, da família e das regras impostas às mulheres.

Primeiramente, iremos falar sobre como se dá o processo de ensino da literatura de língua inglesa na educação básica e quais as dificuldades que professores encontram durante o processo de letramento literário. Ainda, falaremos dos temas transversais como forma de ensino de questões socioculturais. Além disso, abordaremos um pouco da história do surgimento das Histórias em Quadrinhos e como este gênero textual pode ser utilizado como ferramenta pedagógica. Por fim, traremos uma proposta de letramento literário com a obra escolhida.

2 O ENSINO DE LITERATURA DE LÍNGUA INGLESA

Muito tem sido discutido pelas correntes teóricas sobre o ensino de línguas e literatura; sobretudo uma Língua Estrangeira. Com o passar dos anos, diversas coisas mudaram acerca do ensino de línguas estrangeiras no Brasil; antigamente, “por influência cultural francesa o francês era preponderante nas escolas brasileiras” (DAY, 2012, p. 2); no entanto, com o avanço da globalização e das novas tecnologias, o inglês tomou esse espaço. Pensando nisso, iremos falar um pouco sobre as problemáticas que cercam a educação no que diz respeito ao ensino de literatura e como afeta também a disciplina de Língua Inglesa.

É do nosso conhecimento que a literatura pode sofrer ataques por partes daqueles que não dão o devido valor e a veem como algo que não tem tanta importância na grade curricular dos alunos; para esses, “a literatura é apenas um verniz burguês de um tempo passado, que já deveria ter sido abolido das escolas [...] Essa postura arrogante com relação ao saber literário leva a literatura a ser tratada como apêndice” (COSSON, 2014, p. 10). Diante disto, lembremos de uma situação comum que acontece em diversas escolas: o fato de, muitas vezes, a literatura ser usada apenas como reforço para outras habilidades. Assim, vemos que ela sofre “um processo de escolarização, no qual o artificialismo revela-se de modo recorrente por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural historicamente constituída” (SILVA, 2015, p. 2). Tomemos, por exemplo, a disciplina de Língua Portuguesa: é corriqueiro vermos o ensino do saber literário nesse componente curricular através de livros canônicos de forma engessada, tão somente como uso para ensinar outras competências, como escolas literárias, estilos e períodos históricos, como aponta Rildo Cosson, teórico que defende o ensino de literatura de forma eficaz e prazerosa através do letramento literário. Vejamos o que ele afirma sobre o ensino de literatura no ensino médio:

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se a literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhado de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas (COSSON, 2014, p. 21).

Portanto, ao ocorrer isto, fazemos com que os alunos percam o interesse no saber literário e associem a literatura apenas como ferramenta de aprendizagem e não como algo agradável. Contudo, partindo dos pressupostos do letramento literário, a problemática não se encontra no ensino de literatura, mas na forma como vem sendo exercida na nossa educação básica. Desse modo, parece que “essas discussões teóricas geralmente perdem-se na prática de sala de aula, havendo mais desencontros que encontros a respeito das conexões entre leitura, literatura e escola” (SILVA, 2015, p. 1). Segundo Magda Soares (2009), não há como evitarmos de a literatura ser utilizada como ferramenta de escolarização, já que ela faz parte do ensino da escola; todavia, temos que reavaliar os métodos que estão sendo postos em prática nas escolas. Desse modo, a teórica faz uma crítica acerca da questão:

O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2009, p. 22).

Assim sendo, se na disciplina de Língua Portuguesa a literatura é posta à parte, no componente curricular da Língua Inglesa seus problemas podem ser ainda maiores, uma vez que diversas problemáticas cercam o ensino de uma língua estrangeira, como

desigualdades sociais e econômicas que separam os alunos ao acesso a uma educação de qualidade.

Na educação básica, sobretudo, “o ensino de língua, na escola, seja Língua Portuguesa, ou Língua Estrangeira, apresenta semelhanças, pois acontece a partir do estudo de aspectos estruturais da língua” (ANJOS, 2014, p. 2), ou seja, o estudo gramático e linguístico, como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ao dizer que “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2000, p. 93). Não obstante, esta forma de ensino vem gerando diversos debates sobre sua eficácia no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que “os roteiros direcionam o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Inglesa (LI) a um único modo de conceber a língua, por meio de atividades de tradução e produção textual, exercícios de gramática e interpretação, em tese, regidos por regras específicas” (ANJOS, 2014, p. 3). Este modelo acaba por moldar a aprendizagem do aluno.

Ademais, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira, seja espanhol ou inglês, geram vários questionamentos nos estudantes, facilmente professores podem ouvi-los queixando-se; mas embora seja um desafio, “é preciso que as discussões teóricas não se percam no vazio, mas que apresentem contribuições significativas para propostas metodológicas sobre o tratamento do texto literário em sala de aula” (SILVA, 2015, p. 9). Atualmente, observa-se que, com a pressão de seguir o currículo e o calendário escolar determinado pelos órgãos competentes, o profissional de língua inglesa, que tem uma carga horária reduzida em comparação às outras disciplinas, acaba por deixar a literatura à parte. Desse modo, seja por consequência do tempo, desinteresse dos alunos ou realidade do ensino, a literatura na sala de aula de Língua Inglesa acaba sendo esquecida.

Segundo Cosson (2014, p. 20), “Para muitos professores e estudiosos da área de letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX, que já não tem razão de ser no século XXI”. Como vemos, existem várias problemáticas acerca do ensino de literatura. Mas o que fazer? Cosson (2014) traz algumas práticas e sequências de atividades que professores podem testar. O teórico explica que devemos fazer uma leitura efetiva dos textos literários, fazer deles o centro das práticas de leitura e não apenas ferramenta de informações para outras disciplinas; devemos fazer com que “a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer” (COSSON, 2014, p. 23).

Ao propor a leitura de textos literários precisamos ter em mente que não basta apenas ler o texto, muito pelo contrário, necessitamos ir além. Temos que ensinar aos alunos um letramento literário efetivo, onde eles consigam aprender mecanismos de interpretação necessários para ter uma leitura efetiva dentro e fora da escola. Segundo Cosson (2014, p. 29), “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno a literatura seja uma busca plena de sentido”.

Ao escolhermos um livro, vários fatores nos motivam, “o ato de ler é influenciado por estratégias cognitivas, linguísticas, metalinguísticas, conhecimento do polícode literário, noção de gênero literário e estilo de época no qual o texto está inserido” (SILVA, 2015, p. 1). Em relação à escola, essa escolha tem vários razões, “o primeiro diz respeito aos ditames, dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais” (COSSON, 2014, p. 32), que muitas vezes são os textos clássicos da literatura, visando o interesse de mostrar os aspectos de uma determinada época, “com o objetivo de, à primeira vista, “facilitar” o contato do aluno com obras canônicas” (SILVA, 2015, p. 4). Não obstante, com o passar dos anos, esse peso da tradição dada ao professor de ensinar livros do cânone vem gerando debates,

devido aos seus conteúdos, como aponta Cosson. No entanto, “não estamos querendo questionar a importância da leitura dos clássicos, mas sim o modo como esses textos são impostos para os alunos no espaço escolar” (SILVA, 2015, p. 4). Diante disto, ao escolher um livro para trabalhar em sala, o professor deve tentar juntar os critérios necessários para escolha da obra, não ignorando a importância do cânone, mas também trabalhando com a atualidade.

Nos dias de hoje, podemos trazer obras com discussões mais recentes, nas quais podemos abordar os temas transversais. Os temas transversais foram construídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e compõem seis áreas: ética, orientação sexual, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e trabalho e consumo. Estes são temas de relevância na formação do ser humano e devem ser abordados na sala de aula, uma vez que “os alunos devem ser estimulados a pensar de forma interdisciplinar e globalmente” (PCNEM, 2000, p. 88). Os documentos curriculares apontam que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2019, p. 12).

Ademais, sabendo que os PCNs são um documento criado em 1997 e que muito têm mudado na educação nos últimos 20 anos, o MEC, após um grande processo de criação e visando buscar melhorias e o pleno desenvolvimento da educação, elaborou a Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de um documento de referência nacional que visa conduzir e ajudar os professores e escolas durante o processo de ensino-aprendizagem. E, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais, do mesmo modo a BNCC traz os temas transversais, chamando-os de Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), que, segundo o documento, têm como objetivos

a “contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam de interesse dos estudantes e de relevância para seu desenvolvimento como cidadão” (BRASIL, 2019, p. 7).

Em visão disto, os profissionais da educação podem seguir as orientações dos dois documentos para abordar as temáticas e “criar situações que facilitem tomadas de consciência, construção de valores e de uma identidade moral e cívica” (SILVA, 2015, p. 33). Em relação ao ensino de uma língua estrangeira, os PCNs da Língua Inglesa dizem que “a aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades” (BRASIL, 1998, p. 43). É dever do profissional, principalmente de Língua Inglesa, entender a importância da aprendizagem desta língua tendo em vista a influência da mesma na globalização e levar essas informações em forma de competência, tal como a contextualização sociocultural, para sala de aula, visto que “apropriar-se do conhecimento por meio do aprendizado das línguas estrangeiras modernas permite que o aluno faça uma análise mais acurada do seu contexto social, ao compará-lo com outras culturas e visões de mundo” (BRASIL, 2000, p. 103).

Diante disto, a Língua Inglesa passou a ser uma importante ferramenta para interação social dos alunos com outras culturas, contextos sociais e períodos históricos. Os PCNs afirmam que “o estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos” (BRASIL, 2000, p. 98), o que casa com o que é proposto pelos temas transversais. Ao trabalharmos os temas transversais, os estudantes podem, através de uma análise comparativa, observar “como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou língua oficial” (BRASIL, 1998, p. 44), ao fazer isso, os alunos podem perceber as diversidades resultantes de características específicas de épocas, lugares e visões de mundo.

Assim sendo, como uma das ferramentas da língua estrangeira e dos temas transversais, nós podemos utilizar a literatura. Esta que é uma porta para abordar e trabalhar diversos temas. Através da literatura, nós podemos levar para os alunos questionamentos e melhorar a interação e construção social dos mesmos. As seis áreas que fazem parte dos temas transversais “abrem as portas da escola para que manifestações culturais até então rejeitadas como menores transformem-se também em objeto de estudo – inserção essa que estimula ainda a auto inclusão consciente do aluno como produtor de cultura” (BRASIL, 2000, p. 57).

Portanto, com as áreas dos temas transversais podemos trabalhar certas problemáticas na sala de aula usando a literatura como ferramenta. Por exemplo, com o tema proposto de ética e orientação sexual os professores são capazes de abordar as problemáticas de gêneros e o respeito mútuo, como é o caso do tema escolhido deste trabalho, no qual, se trabalhado em sala de aula, possibilita abordar questionamentos como o papel escolhido para as mulheres na sociedade, o casamento, a evolução até os tempos modernos, tal como a importância do feminismo para tais mudanças. Tudo isso pode ser feito de acordo com as competências dos documentos curriculares e áreas dos temas transversais.

A seguir, iremos falar um pouco sobre a história das Histórias em Quadrinhos e como elas podem ser usadas como ferramentas para o ensino de literatura na sala de aula.

3 HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: UM RECURSO PEDAGÓGICO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde o período pré-histórico temos registros da necessidade do homem em se comunicar. Na Antiguidade, esse registro se deu

através de desenhos feitos em cavernas ou em pedras. Estas pinturas rupestres em sua maioria registravam a luta do homem pela sobrevivência em um meio primitivo e hostil. Muitos desses desenhos seguiam uma sequência narrativa, ou seja, uma história por trás das imagens, o que muito se assemelha às Histórias em Quadrinhos que conhecemos hoje em dia, como Vergueiro (2016) aponta:

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, em que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos [...] Bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos (VERGUEIRO, 2016, p. 8-9).

Através da imagem, uma linguagem não verbal, eles conseguiram atender às necessidades de expressão daquela época. Em decorrência disto, então, estes desenhos se tornaram o registro mais antigo de comunicação da sociedade. Desse modo, conforme a evolução dos povos, o uso da imagem como forma de interação social perdurou até os dias atuais. Não obstante, a origem do que hoje conhecemos por Histórias em Quadrinhos ou gibis inicia-se no século XIX nos Estados Unidos e também na Europa:

Ainda que histórias ou narrativas gráficas, contendo os principais elementos da linguagem dos quadrinhos possam ser encontradas, paralelamente, em várias regiões do mundo, é possível afirmar que o ambiente mais propício para seu florescimento localizou-se nos Estados Unidos do final do século XIX, quando todos os elementos tecnológicos e sociais encontravam-se devidamente consolidados para que as histórias em quadrinhos se transformassem em um produto de consumo massivo (VERGUEIRO, 2016, p. 10).

No início, essas histórias eram publicadas em jornais; os grandes proprietários das folhas de notícias, em busca de atrair um público maior, “criaram os suplementos dominicais com o intuito de atraírem os semialfabetizados e os imigrantes, que tinham dificuldades com o inglês; grande parte deste material era formada por narrativas figuradas” (XAVIER, 2017, p. 4). Portanto, não demorou para que essa estratégia alavancasse as vendas dos jornais, tornando as Histórias em Quadrinhos um grande fenômeno entre os leitores naquela época. Posto isto, o gênero se tornou um meio de expressão cultural com diversos fãs no mundo inteiro, surgindo, então, uma variedade de novos modelos como Cartum, Charge, HQs, Tirinhas, Graphic Novels, Manguá, etc., cada um com diferentes particularidades que formam um gênero maior: as Histórias em Quadrinhos. Vergueiro explica alguns modelos:

Gibis - normalmente destinados ao público infantil e juvenil, com baixo preço e pouca durabilidade; álbuns e edições encadernadas - publicados em edições únicas, com um custo mais alto; Graphic novels, maxi e minisséries - semelhantes aos álbuns e às edições encadernadas, que buscam dar um tratamento diferenciado aos personagens; quadrinhos em jornais - o berço das HQ, que continuam até os dias atuais; fanzines - feitas por aficionados, colecionadores ou artistas iniciantes; publicações variadas - quadrinhos usados em publicidade, propaganda política, livros didáticos, entre outros (VERGUEIRO, 2016, p. 45).

Como maioria dos modelos, as Histórias em Quadrinhos “são formadas por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita” (LUYTEN, 1987, p. 11), a linguagem escrita é apresentada para nós dentro do que chamamos balões, representando a fala, pensamento ou estado emocional dos personagens. O intuito do balão é juntar a imagem à palavra, tendo diferentes tipos, como balão-fala, balão-pensamento, balão-berro, entre outros. Somando a imagem à palavra, “o potencial comunicativo de ambas é ainda ampliado, podendo uma reforçar o que diz a outra, dizer o que a outra não diz, ou mesmo desdizer o que é dito pela outra, criando diferentes efeitos de sentido” (XAVIER, 2017, p. 1).

A princípio, as Histórias em Quadrinhos possuíam essencialmente um teor humorístico, com intuito de divertir os leitores, e, em vista disto, elas receberam o nome de *Comics*, termo designado na língua inglesa para tratar do gênero. No entanto, ao longo da sua popularização, outros gêneros foram surgindo, “na década de 1930, considerada a “idade de ouro” dos quadrinhos, foi quando surgiram as histórias policiais, de ficção científica, de guerra de cavalaria, de faroeste, etc.” (XAVIER, 2017, p. 4). Surge, assim, as famosas HQs de super-heróis como Batman, The Flash e Super-man. “Na década de 1940, com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, proliferaram os heróis de quadrinhos com superpoderes que, mesmo na ficção, também se engajavam nos combates” (XAVIER, 2017, p. 5). Em resultado disso, deu-se sequência na criação de outros heróis, como Mulher Maravilha, Capitão América, entre outros que simbolizavam o poder americano. Estes heróis viriam a ser, posteriormente, um grande fenômeno mundial, tornando editoras, como DC e Marvel comics, em poderosas companhias no ramo.

No Brasil, este fenômeno artístico não foi diferente, se tornou uma febre. Por esse motivo, começaram a surgir Histórias em Quadrinhos nacionais. Uma grande representação da cena nacional foram os gibis da *Turma da Mônica*, criada por Maurício de Souza. O sucesso foi tão grande que resultou em tornar o escritor um dos grandes nomes da área no Brasil e o gibi um dos mais vendidos. Assim, o autor “conseguiu, realmente, o que nenhum dos outros desenhistas nacionais sequer poderiam sonhar: êxito no Brasil e fama mundial” (LUYTEN, 1987, p. 78). *A Turma da Mônica* segue bastante popular até os dias atuais, inclusive sendo utilizada como forma de alfabetização infanto-juvenil nas escolas, mas também sendo apreciada pelo público de várias idades.

Mesmo que de início existisse certo preconceito com relação ao gênero, visto que antes “eram considerados uma subarte, uma sublitteratura” (LUYTEN, 1984, p. 8), como o passar do tempo, esta forma

de arte foi ganhando o devido destaque, seja no mundo acadêmico ou nas escolas. As HQs passaram a ser vistas muito além de um passatempo, e, em resultado disto, assim como aconteceu no cinema, muitas obras canônicas da literatura foram adaptadas em formato de Histórias em Quadrinhos, como estratégia de incentivar a leitura.

Assim sendo, com as HQs vem ganhando cada vez mais popularidade e notoriedade, não sendo diferente no sistema de ensino. Dessa forma, “as histórias em quadrinhos ganharam espaço também dentro na educação formal, já que tais diretrizes pedagógicas passaram a privilegiar um ensino de língua que trabalha com a mais variada gama de gêneros discursivos” (XAVIER, 2017, p. 2). Segundo Vergueiro, “no Brasil, o emprego das histórias em quadrinhos já é reconhecido pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)” (VERGUEIRO, 2006, p. 21), ou seja, os documentos curriculares e o governo passaram a inserir este formato no sistema de educação.

Com isso, cada vez mais as Histórias em Quadrinhos foram e estão sendo usadas como ferramenta metodológica, seja de ensino-aprendizagem ou/e avaliação. Uma das grandes ferramentas deste recurso pedagógico é que “as histórias em quadrinhos, em seus diferentes gêneros, oferecem possibilidades diversas de aplicações no universo escolar, em todos os níveis” (VERGUEIRO, 2006, p. 7). Utilizando-se desse gênero aliado à criatividade dos professores no planejamento de suas aulas, há um mar de possibilidades de ensino e aprendizagem que o profissional pode e deve se valer.

Ademais, no próximo tópico iremos dar algumas sugestões de seqüências didáticas que podem ser aplicadas com a obra e o gênero escolhido na sala de aula.

4 HQ *ORGULHO E PRECONCEITO*: PROPOSTA PARA SALA DE AULA

Falaremos agora sobre a obra *Orgulho e Preconceito* em formato de Histórias em Quadrinhos como suporte de ensino-aprendizagem para as aulas de Língua Inglesa. O objeto escolhido pode oferecer uma variedade de conhecimentos viáveis de serem discutidos em sala de aula. A aplicação da proposta pode ser realizada em qualquer escola que ofereça o ensino médio, seja ela pública ou particular. Para a escolha da turma para aplicação do trabalho, nós devemos levar em conta alguns pontos, como a avaliação do nível de leitura da turma, o interesse deles pela leitura e o conhecimento prévio dos alunos, para assim adaptar a pesquisa ao nível deles e fazer com que se tenha a melhor obtenção de resultados.

Posto isto, vamos ao objeto escolhido. O livro *Orgulho e Preconceito* foi escrito pela aclamada escritora Jane Austen e se tornou um clássico da literatura de língua inglesa, por ser um exemplar a frente do seu tempo, abordando temas como os papéis impostos às mulheres e outras críticas. Por essa e outras razões, *Orgulho e Preconceito*, ao longo dos anos, vem sendo adaptado em diversos formatos: cinema, teatro, televisão, e agora também em Histórias em Quadrinhos. A obra em formato de HQ, que procura manter o que é apresentado no romance, é sobretudo uma versão ilustrada de tudo que acontece na trama, trazendo momentos importantes e cenas memoráveis da narrativa.

A trama do livro gira em torno da família de classe média Bennet, que conta com cinco filhas, a mãe e o patriarca. A história apresenta as irmãs Bennet: Elizabeth, Jane, Kitty, Lydia e Mary, que passam boa parte da narrativa à procura de um noivo bem estruturado para um casamento. A mãe, Mrs. Bennet, é uma mulher desesperada

que, por ter cinco filhas, passa a narrativa ensinando e instruindo boas maneiras e indicando formas de as filhas arranjam um marido.

No entanto, na história nos é apresentada uma personagem que quebra com todos os padrões das outras irmãs: Elizabeth Bennet. Ela é uma heroína à frente do seu tempo, que não enxerga o casamento como uma obrigação para a mulher, assim desesperando sua mãe, posto que, para uma mulher ser bem-sucedida e ter ascensão na sociedade inglesa durante o século XIX, ela precisava casar. Essa construção patriarcal para o feminino é explicada por Virginia Woolf, quando ela afirma que, “em primeiro lugar, ganhar dinheiro era impossível para elas [as mulheres], e, em segundo, se isso tivesse sido possível, a lei lhes negaria o direito de possuir o dinheiro ganho” (WOOLF, 2014, p. 37). Fugindo ao construto patriarcal, Elizabeth é uma mulher subversiva, que não se encaixa nos padrões tradicionalista da época e não se comporta como seria o esperado para as mulheres de seu contexto. Ela vem quebrando os estereótipos de heroínas que eram postos nos livros do contexto do Romantismo, já que ela não se deixa influenciar pelos preceitos patriarcais de sua sociedade.

Contudo, ao mesmo tempo em que a história nos mostra Elizabeth como mulher independente que vive sem ter o casamento como objetivo de vida, também nos é mostrado Jane Bennet, o perfil de uma mulher ideal romântica, que busca um homem para ser o amor de sua vida e ter no casamento o sentido de felicidade. Como era o esperado nessa construção clássica das mulheres da época, Jane encontra um homem bem sucedido em quem ela deposita toda sua paixão: Mr. Bingley. A partir deste ponto, a vida da família Bennet tem uma grande reviravolta. Juntamente com Mr. Bingley, nos é apresentado seu amigo, Mr. Darcy. O pretendente de Jane esbanja simpatia; mas, Mr. Darcy, pelo contrário, aparenta desprezo e frieza pela comunidade local, incluindo Elizabeth Bennet, que logo nutre o mesmo sentimento por ele.

Ao longo da narrativa, nós vemos o iniciar do relacionamento de Jane e Mr. Bingley e o desenrolar da relação entre Elizabeth e Mr. Darcy, que é nutrida por orgulho e preconceito. Nós vemos os personagens principais perderem estes sentimentos de aversão até desenvolverem uma relação genuína de amor durante o decorrer do livro. Nessa obra, Jane Austen nos mostra vários tipos de relações românticas, desde casamentos arranjados e sem sentimentos até casamentos com amor. A narrativa ainda aborda vários tipos de personagens femininas.

A partir deste momento, vamos passar para o processo de leitura da obra. No entanto, antes desse passo, devemos nos atentar a alguns fatos para garantir que os alunos irão ter uma leitura efetiva do livro. Como dito anteriormente, antes de escolher a obra, devemos avaliar o nível de leitura e o conhecimento da classe, para que assim possamos identificar possíveis dificuldades de leitura. Elas “estão ligadas aos problemas da extração, ou seja, a ausência de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras que o impede de passar de um nível a outro ou ao grau de transparência do texto” (COSSON, 2014, p. 39). Devemos ter certeza que os alunos estão tendo o domínio da leitura, já que “ler é bem mais do que seguir uma linha de letras e palavras. Também não se restringe a uma decodificação, nem depende apenas do texto” (COSSON, 2014, p. 39). Nós iremos guiá-los no processo de leitura, mas é o leitor “que elabora e testa hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo. Por isso, a leitura depende mais daquilo que o leitor está interessado em buscar” (COSSON, 2014, p. 39).

Um dos problemas de leitura que professores podem encontrar no dia-a-dia escolar é o fato de alguns alunos lerem mas não conseguirem analisar o que acabou de ser lido, ou seja, eles não desenvolvem a compreensão do texto, e “o domínio do código é a condição básica para a efetivação da leitura, já que feita a decodificação o leitor terá

apreendido o conteúdo do texto” (COSSON, 2014, p. 39). É necessário que nós, professores, nos atentemos a esses fatores, visto que, de acordo com o teórico Cosson, a leitura é o resultado de vários fatores:

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2014, p. 40).

Posto isto, iremos para os passos de uma sequência didática para uma leitura efetiva. Os passos do processo de leitura são divididos em três: o primeiro, chamado *antecipação*, que, segundo Cosson (2014), consiste nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar o texto, isto é, as posturas adotadas em diferentes textos. Por exemplo, ao escolhermos a obra *Orgulho e Preconceito* em formato de HQ para a executar a proposta de letramento, os alunos terão uma postura diferente daquela que teriam se tivéssemos escolhido a obra no gênero romance.

A segunda etapa seria a *decifração*, que consiste em entrar no texto através das letras e das palavras, ou seja, o que seria facilmente identificado por um leitor maduro, que tem mais facilidade de codificação, talvez seja diferente para um leitor iniciante, já que “quanto maior é nossa familiaridade e o domínio das palavras, mais fácil é a decifração” (COSSON, 2014, p. 40). A terceira e última é a *interpretação* do texto em si, “o centro desse processamento são as inferências que levam o leitor e a entretecer as palavras com o conhecimento de mundo [...] Interpretar é dialogar com o texto como limite o contexto” (COSSON, 2014, p. 40), isto é, mais do que uma leitura, temos uma relação que envolve o autor, o texto e o leitor. Durante esses processos iniciais da leitura, o professor deve atentar-se para o modo como está sendo o desenvolvimento dos alunos, se eles estão conseguindo efetuar todos de forma eficaz.

Vamos agora para a proposta de ensino usando a obra *Orgulho e Preconceito* em HQ.

O estudioso Rildo Cosson (2014) tem uma sugestão de letramento que consiste em sequências que o profissional da educação deve seguir, chamada sequência básica. A sequência básica é formada por quatro passos, sendo eles: a motivação, introdução, leitura e interpretação. Iremos explicar como esses passos são feitos em junções da nossa proposta de letramento.

O primeiro passo, intitulado *motivação*, se dá no fato de que a leitura de qualquer texto necessita de uma preparação prévia; assim, devemos “preparar o aluno para entrar no texto. O processo inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54). Este passo pode ocorrer de diversas formas, como, a título de exemplo, quando o professor procura levar uma questão relacionada ao tema do texto. Segundo Cosson (2014, p. 55), “cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir”.

No caso da nossa proposta, como o texto trabalha a questão dos papéis das mulheres na sociedade e o casamento, o professor pode organizar uma roda de discussão que seja capaz de levantar questionamentos para os alunos sobre quais as mudanças que ocorreram na sociedade desde os séculos passados até a nossa época, como vestimentas, costumes, modos, etc., explicando como era a tradição antigamente. Nessa parte, o professor pode levar ilustrações dessas mudanças. O intuito desse processo é fazer com eles reflitam e respondam sobre a temática, como um preparo para o texto que virá a seguir, a obra em si. Em suma, a motivação é a “construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (COSSON, 2014, p. 55).

O segundo passo, chamado *introdução*, é a apresentação do autor e da obra ou texto que será trabalhado, que, embora seja uma atividade simples, requer atenção do professor, para que “a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor” (COSSON, 2014, p. 60). Sobre o texto escolhido, ao introduzi-lo para os alunos, “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha. Nessa justificativa, usualmente se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (COSSON, 2014, p. 60). Diante disto, é obrigatório a introdução da obra para os alunos. Não podemos introduzir um livro para os alunos sem antes fazer uma explicação prévia, podemos falar sobre a contextualização histórica, ou seja, o período que a obra foi escrita e as condições da época, como o fato de que antigamente as mulheres não tinham direito à escrita, inclusive a própria Jane Austen, que escrevia na sala-de-estar porque não tinha um lugar próprio, ela “escondia seus manuscritos ou cobria-os com um pedaço de mata-borrão [...] Para Jane Austen, havia algo desonroso no ato de escrever *Orgulho e Preconceito*” (WOOLF, 2018, p. 98-99).

Na nossa proposta, iremos introduzir previamente sobre o romance *Orgulho e Preconceito* e a autora Jane Austen, explicando rapidamente a época que a obra foi escrita e as dificuldades daquele tempo para mulheres escritoras, já que está ligado ao texto e à evolução da mulher na sociedade. Posteriormente, iremos falar sobre as Histórias em Quadrinhos, explicar sobre as especificidades deste tipo de texto e dialogar com os alunos acerca do conhecimento deles sobre. Assim sendo, questões como se eles já leram alguma HQ ou se eles conhecem o formato podem ser feitas, para se ter noção do nível de leitura dos alunos. Durante este processo, o professor pode apresentar a obra física/original para os alunos. Posto isto, como o texto escolhido contém diversos elementos intertextuais; a linguagem

não-verbal da capa e das imagens iniciais podem despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para introdução da obra. No entanto, este passo não deve demorar muito, já que é apenas uma introdução. Em uma aula ou no máximo duas, espera-se que seja o tempo necessário para tal atividade. Após ter explicado sobre a autora, obra e adaptação, iremos para terceira etapa: *a leitura*.

Nesta etapa, bastante importante, iremos dar início à leitura da obra. Cabe ao professor designar de qual forma será feito o processo. Pode-se iniciar uma leitura conjunta das páginas iniciais com os alunos para avaliar as primeiras impressões de leitura deles; este momento pode ser feito em silêncio e depois oralmente. Ou, se o professor preferir, o início da leitura pode ser feito em casa, individualmente pelos alunos. Ao pedir que o processo seja feito, é importante que o professor determine a duração e quantidade de páginas de cada passo. É necessário que durante este período o professor faça intervalos para acompanhar os alunos e ajudá-los em possíveis dúvidas ou mesmo na decifração do texto. Nesse momento o professor vai identificar as dificuldades de seus alunos. Por fim, fica a critério do docente quantos intervalos deve-se ter.

Como o processo de compreensão de uma HQ é de maior facilidade e interesse dos alunos, o professor pode dividir em dois ou três intervalos. Durante estes intervalos, o docente deve dialogar com os alunos sobre a compreensão do texto que eles estão tendo. O primeiro intervalo pode ser feito após a leitura das páginas iniciais da obra, para dialogar com os alunos sobre as primeiras impressões deles e trabalhar as temáticas previstas, como as questões da mulher na Era Vitoriana. Mais adiante, na metade da obra, durante um dos intervalos, como sugestão o professor pode pedir que os alunos escrevam uma carta ou conselho amoroso para algum dos personagens da obra. Caso os alunos não tenham conhecimento prévio sobre gêneros textuais, dentre eles, a carta, o professor pode ensiná-los sobre este gênero textual específico.

Fica a critério do aluno a escolha do destinatário ou pode ser previamente escolhido pelo professor. A título de exemplo, os alunos podem escrever um conselho amoroso para ajudar Elizabeth em sua conturbada relação com Mr. Darcy, visto que eles passam boa parte da narrativa nutrindo sentimentos de desprezo um pelo outro, a partir de conclusões precipitadas. Ainda em relação a Elizabeth, vemos o pedido de casamento do Sr. Collins, que a personagem previamente nega. E se caso trabalhado em sala, pode-se abordar a questão do casamento imposto às mulheres e a questão da subversão de Elizabeth quanto aos padrões da época. Por fim, depois de todos fazerem esta atividade, eles podem ler em sala de aulas quais conselhos dariam para os personagens. Este é um intervalo de interação que conecta os alunos com o objeto de leitura.

Um possível outro intervalo pode ser uma atividade que o teórico Cosson intitula de júri simulado, “trata-se de escolher uma personagem da obra lida e submetê-la a julgamento por suas ações. Também pode ser um acontecimento ou o próprio livro como um todo” (COSSON, 2014, p. 132). Podemos também utilizar da expressão *anacronismo*, já que o termo se refere a ação de atribuir valores e ideias de uma época a personagens e histórias de outro determinado tempo. Como a situação vista na obra em que trabalhamos, que se trata de um período diferente da nossa atualidade. No livro e também na HQ, nós temos Lydia, uma das irmãs Bennet que, durante a narrativa, acaba fugindo com o soldado Wickham. No contexto social da época, tal atitude do feminino era um escândalo para a reputação de uma mulher e também para o nome da família, podendo manchar o restante das mulheres que faziam parte do núcleo familiar. Diante disto, após ser encontrada, Lydia Bennet imediatamente se casa com o senhor Wickham para tentar recuperar a honra da família. Assim sendo, o professor pode sugerir que os alunos façam um júri diante da situação de Lydia e as questões morais da época e da atualidade em relação aos padrões impostos as mulheres. Conforme sugere o estudioso aludido aqui, “O

professor dividirá a turma em várias equipes, uma pra cada função do julgamento. Haverá, assim, a equipe do promotor, a equipe da defesa, a equipe dos jurados, a equipe da assistência” (COSSON, 2014, p. 132). O professor deve ajudar a conduzir o debate para que não se fuja do tema ou que se tenham resultados insatisfatórios.

Em suma, como a HQ tem apenas 140 páginas, a leitura não deve demorar muito, dependendo do nível de leitura dos alunos. Com isso, finalizamos a leitura. Após finalizada, iremos para o último passo.

O último passo, chamado *interpretação*, consiste nas impressões de leitura dos alunos, ou seja, a importância do alunado registrar o que foi lido e refletir sobre a obra e a temática abordada. Posto isto, podemos fazer as impressões de leitura em sala de aula num diálogo com os alunos sobre a opinião deles. Assim sendo, após este momento, o professor pode solicitar que os alunos produzam um texto apresentando as interpretações que eles tiveram da obra, isto é, os resultados de suas leituras em forma de resenha. Este passo pode ser realizado de diferentes maneiras, como, por exemplo: o professor, juntamente com os alunos, pode organizar uma oficina acerca da temática estudada com exposições de trabalhos dos alunos. Uma proposta que também pode ser usada é a oficina mudando a história, momento em que o alunado pode reescrever o enredo da obra, como vemos o exemplo dado: “outra forma interessante de mudar o enredo consiste em continuar a história a partir do ponto em que o autor encerrou. Os alunos podem criar novos episódios no futuro ou no passado das personagens.” (COSSON, 2014, p. 134). A obra se encerra com Mr. Darcy pedindo Elizabeth em casamento e no epílogo vemos que eles, juntamente com Jane e Mr. Bingley, moram perto, nos deixando os seguintes possíveis questionamentos: o que teria acontecido com as outras irmãs? Ou, como seria a vida de casados dos protagonistas? Questionamentos como esses podem servir para que os alunos deem finais alternativos à obra ou adicionem informações.

Por fim, após feita a leitura da obra e as possíveis avaliações finais, “cabe ao professor aceitar como válidas as impressões de leitura dos alunos sem maiores questionamentos [...] O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento” (COSSON, 2014, p. 113).

Com isso, encerramos nossa proposta de letramento literário usando a HQ *Orgulho e Preconceito*. Esperamos que seja sirva de inspiração para todos os professores da educação básica, que constantemente se sentem frustrados com as diversas dificuldades que encontramos nesta profissão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo das muitas dificuldades que os professores enfrentam diariamente nas salas de aula e que diversas vezes o ensino da literatura é visto com certo estranhamento pelos docentes, especialmente os de Língua Inglesa, nós organizamos esta proposta como forma de incentivo e ajuda ao ensino de literatura; e para mostrá-los que podemos usar a literatura como forma de aprendizagem sem torná-la necessariamente uma ferramenta pedagógica que leva aos alunos a perderem o interesse pelo universo literário.

Ademais, como vimos, as Histórias em Quadrinhos, com o passar dos anos, se tornaram um instrumento de ensino-aprendizagem de grande valia para educação e através dela nós podemos trabalhar diversos temas, visto que existem diversas adaptações e histórias originais que podem ser levadas para os alunos. Ao escolhermos *Orgulho e Preconceito* como proposta, nós visamos trabalhar com os alunos uma visão da obra que compreende em “pedagogias emancipatórias, que pretendem a conscientização, a libertação ou a transformação dos sujeitos e da sociedade” (LOURO, 2014, p. 118).

Em suma, ao terminar a proposta de letramento, o professor deve avaliar se as práticas e estratégias de leituras foram eficazes para os alunos; quais foram os prós e contras e o que ele pode fazer para melhorar os resultados em futuras aplicações.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Camila Borges dos. *O processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa sob uma ótica discursiva*. Anais VI simpósio sobre formação de professores. Santa Catarina: UNISUL, 2014. Disponível em: http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_VI%20sfp/Camila%20dos%20Anjos_Ingl%C3%AAs.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

AUSTEN, Jane. *Orgulho e preconceito*. Trad. Marcella Furtado. São Paulo: Editora Landmark, 2012.

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

BRASIL. *Parâmetro curriculares nacionais*. Ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. *Temas contemporâneos transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC/SEF, 2019.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DAY, Kelly. *Ensino de língua estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária*. Revista Escrita, Número 15, p. 1-13. 2012. ISSN 1679-6888. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2020.

EDGINTON, Ian. *Orgulho e preconceito / Jane Austen*; adaptado da obra de Jane Austen por Ian Edginton e ilustrado por Robert Deas; traduzido por Fernando Variani e Gregório Bert. 1. ed. São Paulo: Nemo, 2016.

FOGAÇA, Adriana. *A contribuição das histórias em quadrinhos na formação de leitores competentes*. Revista PEC, Curitiba, v.3, n.1, p. 121-131, jul. 2002/ jul. 2003. Disponível em: https://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC_2003/2003c. Acesso em: 16 abr. 2020.

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

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *O que é história em quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, Flávia Matias. *Dos PCN LE à OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras*. Tema: Pesquisas em discurso pedagógico. Rio de Janeiro: PUCRio, 2015. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDFXXvmi>. Acesso em: 09 abr. 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino*. In: RAMA, Angela, et al. Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro. *A linguagem dos quadrinhos: uma "alfabetização" necessária*. In: RAMA, Angela. et.al. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs). *Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE*. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Quadrinhos na educação. São Paulo: Contexto, 2009.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. Trad. Bia Nunes de Sousa, Glauco Mattoso. 1. ed. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

3

Bárbara Ferreira Campos Leonardi

NTIC COMO MEIO DE DINAMIZAR PROJETOS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.394.76-104

1 INTRODUÇÃO

A sociedade atual conta com adolescentes e jovens que lidam constantemente com tecnologia, o que é ressaltado pela Base Nacional Comum Curricular (2016), apontando que:

em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede. (BRASIL, 2016, p. 57)

Esse novo perfil do estudante da atualidade leva ao questionamento dos métodos tradicionais de ensino e confirma que a tecnologia pode ter grande importância para a aprendizagem significativa em todos os graus de estudo, principalmente em se tratar de adolescentes. Essa tecnologia, quando utilizada de maneira significativa, auxilia muito no processo de ensino-aprendizagem, pois cria formas de construir e aprimorar o conhecimento.

Almeida (2005, p. 41) ressalta que as gerações mais jovens são atraídas pela linguagem mais dinâmica, “cuja comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do gênero do livro didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar”. É necessário favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos criando “espaços para a identificação e o diálogo entre essas formas de linguagem e permitir que os alunos se expressem de diferentes maneiras”.

As tecnologias, segundo Kenski (2016, p. 28), são

baseadas no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, assim o processo de produção e uso desses meios compreendem tecnologia de informação e comunicação, as TIC. O avanço tecnológico das últimas décadas garantiu novas formas de uso das TIC para a produção e propagação de informação, a interação e a comunicação em tempo real, ou seja, no momento em que o fato acontece. Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTIC.

As (novas) tecnologias e a educação são indissociáveis e constituem um dos caminhos para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o termo adotado para se referir aos recursos tecnológicos neste estudo é NTIC.

A escola deve ter como prioridade trabalhar aspectos relacionados à realidade de seu público-alvo e, como aliado, pode contar com o desenvolvimento de projetos que sejam capazes de levantar questões e temáticas que

partem do conhecimento que ele (o aluno) traz de seu contexto e buscar desenvolver investigações para construir um conhecimento científico que ajude este aluno a compreender o mundo e a conviver criticamente na sociedade (ALMEIDA, 2005, p. 40).

Baseando-se nisso, fomos observando o trabalho de professores polivalentes e especialistas do Ensino Fundamental com projetos de leitura, e sobre o ato de ler e o gosto pela leitura, Neves (2011, p. 224) diz que:

O ato de ler não é decorrência de uma habilidade inata, ou melhor, não se constitui em dom com o qual o indivíduo nasce ou morre, tais como a respiração, a sucção, a fala, os movimentos e outras funções vitais. O ato de ler, portanto, precisa ser ensinado ou orientado para realizar essa ação.

Nessa observação, foi possível notar que, muitas vezes, o trabalho é superficial, sem o aprofundamento necessário para que

essas atividades fomentem o gosto pela leitura e envolvam o aluno a ponto dele se sentir realmente inserido no projeto. Isso se dá pelo fato de que os professores se valem de métodos tradicionais de ensino, a partir dos quais os alunos não se sentem parte de sua aprendizagem.

Essa observação levou a questionamentos sobre os recursos utilizados pelos professores e os resultados dessas escolhas de material. Por ser ele o agente responsável por oportunizar o aprendizado, precisa buscar meios de facilitar o aprendizado, de modo que o aluno possa construir significado por meio das atividades propostas. Para isso, os educadores precisam buscar recursos para dinamizar seu trabalho, mesmo que isso signifique romper as barreiras de sua zona de conforto e buscar novos recursos, como a utilização das NTIC.

Assim, o objetivo deste estudo é apresentar contribuições e sugestões de recursos tecnológicos que possam ser utilizados para dinamizar os projetos de leitura. Os objetivos específicos que almejamos alcançar são: (1) verificar a frequência de uso das NTIC em projetos de leitura; (2) investigar quais são os obstáculos encontrados pelos professores para a utilização das NTIC em sala de aula; e (3) apresentar propostas para estimular os professores a promover atividades eficazes para seus projetos de leitura, valendo-se da utilização adequada das NTIC e nos eixos básicos que articulam o estudo da Língua Portuguesa, a fim de fomentar o interesse dos educandos.

A seguir, são apresentadas as escolhas metodológicas, a descrição de trabalhos correlatos, a aplicação da pesquisa e os resultados.

2 METODOLOGIA ADOTADA

A pesquisa visa fazer um diagnóstico e uma análise de como se encontra o trabalho com os projetos de leitura em relação à tecnologia

e também propor ao grupo de professores da instituição pesquisada, alternativas para aprimoramento das práticas utilizadas. Assim, segundo Severino (2007), podemos caracterizá-la com pesquisa-ação, pois busca-se compreender e intervir na situação observada, com intenção de modificá-la. Trata-se de uma pesquisa de campo em que, segundo Severino (2007, p. 123), “a coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”, ou seja, as pesquisadoras efetuarão a coleta de dados no local da ocorrência dos fatos, observando-os tal como ocorreram na realidade.

O método de abordagem escolhido foi o hipotético-dedutivo, a partir do qual formulamos hipóteses para expressar as dificuldades do problema (PRODANOV; FREITAS, 2013). Porém, como descrito por Andrade (2010), não se limita à generalização empírica das observações realizadas, busca-se chegar à construção de teorias.

A pesquisa é exploratória, pois, ainda segundo Andrade (op. cit.), é o primeiro passo do trabalho científico, a partir do qual busca-se mais informações sobre o assunto estudado. Também é descritiva devido ao propósito de observar, registrar, analisar, classificar e interpretar os fatos.

A pesquisa é qualitativa visto que, segundo Prodanov e Freitas (2013), o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados.

Baseado na escolha da metodologia aqui descrita, a pesquisa será iniciada com uma revisão da literatura sobre as NTIC para entender como a tecnologia pode auxiliar no estímulo à leitura e na dinamização dos Projetos de Leitura.

Primeiramente, será realizada uma análise dos projetos de leitura aplicados no ano 2016 em uma escola particular de Ensino Fundamental. Em seguida, será aplicado um questionário para os professores

polivalentes (1º ao 3º anos) e professores específicos da área de Língua Portuguesa (4º ao 9º anos), a fim de se levantar informações mais bem delineadas no que diz respeito à utilização das NTIC por eles.

Posteriormente, analisaremos os resultados para verificar quais poderão ser nossas contribuições.

3 PESQUISAS RECENTES ENVOLVENDO TECNOLOGIA E LEITURA

Diversas pesquisas relacionadas ao uso das NTIC no processo de ensino-aprendizagem foram realizadas recentemente, porém esperava-se encontrar pesquisas acerca de projetos de leitura que fazem uso de recursos tecnológicos para dinamizar seu desenvolvimento, o que não aconteceu. A partir dessa lacuna, iniciou-se uma busca por pesquisas correlatas, o que teve como resultado várias publicações encontradas, dentre elas entendeu-se como relevante destacar dois exemplos.

O estudo feito por Barbosa et al (2011) busca diagnosticar e promover o uso de novas tecnologias nas práticas de leitura da literatura brasileira em escolas públicas na cidade de Parnaíba, no Piauí. Para isso, foi realizada uma pesquisa em oito escolas, com dez professores e trinta e um alunos do Ensino Médio, que resultou na percepção de que os professores e alunos gostariam de utilizar a tecnologia nas aulas, porém foi possível notar a falta de informação e experiência no que diz respeito ao contato com a leitura no meio digital. Os professores alegam que os laboratórios de informática da escola são precários e que necessitam de manutenção, porém nota-se que estes não estão preparados para usar até mesmo as ferramentas mais básicas e que se mostram relutantes em mudar essa situação por não se sentirem parte da geração tecnológica.

O segundo exemplo relevante de pesquisa foi realizada por Pagotto (2015), em que se destaca a importância da tecnologia para o incentivo à leitura para alunos do Ensino Fundamental. Sua pesquisa foi feita com alunos do 4º ano, buscando incentivar a prática de ler histórias por meio de *blogs*. A autora destaca que a facilidade de acesso e a praticidade de se trabalhar com *blogs* são aliadas no trabalho para o estímulo à leitura em um momento em que as crianças e adolescentes estão deixando essa prática de lado. Essa experiência proporcionou aos alunos a oportunidade de conhecer novas formas de contato com a leitura, diferentes do livro impresso, o que pôde incentivá-los a utilizar a internet para ler e estudar, e não somente para entretenimento.

Essa busca por pesquisas análogas e correlatas permitiu confirmar a relevância de ações como a realização de estudos envolvendo tecnologia e educação.

4 OBSERVAÇÃO DO MEIO

Por estar diretamente envolvida com a coordenação da escola em questão, atuando como colaboradora no setor de provas da instituição, a pesquisadora conhece o seu funcionamento e também os educadores que ali exercem seu trabalho.

A escola conta com salas de aula equipadas com sistema de multimídia, ou seja, computador, projetor, som ambiente e internet. Tudo isso fica à disposição de todos os professores para ser utilizado durante as aulas, de acordo com o projeto pedagógico e tendo como foco o ensino dos alunos.

Por meio da observação da rotina escolar, foi possível notar que muitos professores e professoras auxiliares têm dificuldade em lidar com o equipamento nos mais básicos aspectos, como projetar um

vídeo e/ou apresentação de *slides*, regular o volume do som, acessar um site, entre outros. Em consequência disso, é possível perceber que existe muita reclamação dos professores sobre os equipamentos com algum tipo de defeito, quando, na realidade, encontram-se em perfeito estado de funcionamento.

Nas séries do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), utiliza-se um tempo considerável das aulas para iniciar a utilização dos equipamentos de multimídia e essa dificuldade faz com que a frequência dessa utilização diminua significativamente, pois é visto como uma “perda de tempo”, quando se poderia estar aplicando algum conteúdo teórico.

A observação desse ambiente escolar permitiu saber que os professores exigem que os alunos tenham o livro impresso em mãos durante as aulas em que o projeto de leitura é trabalhado, vetando a opção de terem o exemplar virtual, como *e-books* baixados em *e-reader*, *tablet*, *ipad*, *smartphone* ou *iphone*, mesmo estes sendo arquivos legalizados.

Essas observações confirmam que o currículo atual ainda é tradicional, ou melhor,

o meio mais utilizado até o momento (para o aprendiz expressar e representar seu conhecimento) tem sido o lápis e o papel, ou seja, sequencial, da direita para esquerda e de cima para baixo. Tudo que o aluno realiza é registrado por meio desses recursos tecnológicos. Nesse sentido podemos afirmar que o currículo em vigor em nossas escolas foi desenvolvido e ainda é da era do lápis e papel (VALENTE, 2013, p. 40).

É necessário que a tecnologia seja inserida em sala de aula de forma integrada com o plano de ensino da instituição e que os educadores sejam capazes de lidar com essa educação inovadora.

5 A PESQUISA

Para o levantamento dos dados necessários à resolução do problema apontado – a tecnologia pode dinamizar os projetos de leitura? Como isso é possível? – propõe-se:

- Análise dos projetos de leitura utilizados em todos os anos do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 9º anos, durante o ano letivo 2016;
- Aplicação de questionário aos professores das respectivas turmas.

5.1 Levantamento de recursos utilizados nos projetos

Os projetos escolhidos para o estudo foram os projetos trabalhados em 2016, para os quais a escola, juntamente com os professores, adotou dois títulos de livros de leitura – um por semestre, salvo os 8º e 9º anos, que contaram com três títulos, ou seja, o projeto de leitura aconteceu trimestralmente.

É importante ressaltar que a leitura dos livros adotados em 2016 foi feita por meio de livros impressos, que os alunos deveriam ter em mãos até a data previamente estipulada pelos professores.

Foi possível observar que, na maioria dos projetos do Ensino Fundamental, não são apresentados os detalhes do desenvolvimento das atividades, elas são apenas citadas e não detalhadas.

Essa falta de detalhamento das atividades pode não retratar a ausência, quase que total, de utilização de recursos tecnológico no desenvolvimento. É possível que, no momento da aplicação do projeto, os professores utilizem alguns recursos que não constam no documento escrito. Então, para investigar essa possibilidade,

recorremos à aplicação de um questionário aos professores autores/aplicadores das atividades dos projetos.

Nos registros dos projetos do 1º ao 6º ano, é possível notar que os recursos citados são bastante superficiais, como vídeos, músicas, imagens e slides com imagens. No 2º semestre do 7º ano, foi possível observar outros recursos, porém não muito elaborados. São eles exibição de documentário e filme. Ao analisar os projetos de 8º e 9º ano foi possível notar que não são descritos em seus desenvolvimentos a utilização de recursos tecnológicos em nenhum dos trimestres.

É possível observar também que não existe um modelo estrutural padrão a ser seguido para o norteamento do desenvolvimento dos projetos de leitura da instituição. Isso faz com que cada professor siga seu próprio padrão, o que não é adequado, visto que o grupo deve estar em sintonia para que o projeto pedagógico funcione da forma almejada. Como exemplo disso, comparamos alguns projetos de turmas diferentes. No 3º ano, as professoras organizam da seguinte forma: Objetivos; Interdisciplinaridade; Temas transversais; Habilidades e competências pretendidas; Desenvolvimento; Avaliação. Já no 4º ano, o projeto é organizado pela professora em: Objetivos; Temas transversais; Desenvolvimento (com descrição das atividades em subitens); Avaliação, o que é possível.

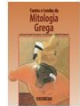
A organização e sistematização do desenvolvimento começam a estar mais claros e completos a partir do 4º ano, quando os professores autores/aplicadores são especialistas em Língua Portuguesa e não Polivalentes, como acontece do 1º ao 3º ano. Nessas turmas, o trabalho aparentemente se apresenta mais conciso e direcionado, em contrapartida, os polivalentes desenvolvem os projetos de maneira mais ampla, sem aprofundamento adequado. Os projetos de leitura de 6º e 7º ano são os que apresentam o desenvolvimento de forma mais completa e detalhada, pois citam as etapas das atividades e objetivos pretendidos, como é possível constatar na Figura 1.

Figura 1: Estrutura de um projeto de leitura de 7º ano

Projeto de Leitura

Público-alvo: 7º ano

Contos e Lendas da Mitologia Grega
Autor: Claude Pouzadoux



Desenvolvimento

Pré-leitura

- Desenvolvimento do conteúdo inicial do bloco 4, Caderno1-Português, com definições da palavra "mito" em seus vários contextos.
- Exibição do vídeo "A criação do universo pela Mitologia Grega" como introdução à leitura que farão no mesmo módulo.
- Leitura compartilhada do conto "Prometeu e os primeiros homens" seguida de atividades orais (reconto) e escritas (interpretação e contextualização).
- Orientação à elaboração de resumo, tendo como base a atividade 3 (pág. 34, Caderno1 - Português).
- Exploração de toda a leitura complementar do livro a fim de expandir os conhecimentos culturais sobre os povos gregos. O foco maior dessa etapa será dado às informações voltadas para a origem das olimpíadas, uma vez que, em atividades paralelas, os alunos deverão apresentar trabalhos relacionados ao mesmo tema.

Leitura

- Leitura de contos selecionados pela professora para casa.
- A cada leitura recomendada será enviada uma atividade complementar. Algumas atividades terão como foco a interpretação de textos; outras, os conteúdos dos blocos 2 e 5, da sessão "Estudo da Língua", do Caderno 1.
- Leitura compartilhada em sala, retomando orientações sobre estratégias de recontos já trabalhadas durante a aplicação do bloco 1 de leitura.

Atividades paralelas à leitura

- Produção de ilustrações de personagens mitológicos durante as aulas de Artes. A criação artística vinculada ao projeto terá, como principal objetivo, o desenvolvimento de habilidades motoras e a criação estilizada de cada aluno.
- Produção de autobiografias. Na proposta, os alunos serão desafiados a "vestirem-se" das personagens que escolheram para produzir seus textos. O roteiro de produção será dado pela professora e os textos serão expostos com cada ilustração.
- Apresentação multimídia de trabalhos em grupos com o tema "A história das Olimpíadas". A elaboração dos trabalhos receberá orientação prévia e as apresentações serão agendadas pela professora.

Fonte: Cedidos pela instituição (2016)

Os projetos mais intrigantes foram os de 1º, 8º e 9º anos. No caso do 1º ano, o mais preocupante é o fato de não constar o desenvolvimento dos projetos, apenas encontramos diversas páginas de atividades, como constata-se na Figura 2.

Figura 2: Exemplos de atividades de um projeto de leitura de 1º ano

PROJETO DE LEITURA

O LIVRO DO PLANETA TERRA

AGORA QUE VOCE OBSERVOU A CAPA DO LIVRO, FECHOU OS OLHOS, PENSE E, A SEGUIR, FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA O QUE VOCE ACHA QUE VAI ACONTECER NESTE LIVRO.

PROJETO DE LEITURA

O LIVRO DO PLANETA TERRA


NA SUA OPINIAO, QUAL E A IMPORTANCIA DE PRESERVAR O PLANETA TERRA?

Fonte: Cedidos pela instituição (2016)

As atividades são baseadas em perguntas ou reflexões um tanto quanto subjetivas, o que nos leva a crer que, durante as aulas, existam etapas que não são discriminadas, como estudos complementares, dinâmicas, debates, utilização de recursos como áudio, vídeos, imagens, entre outros, para auxiliar os alunos a interpretar os significados e entender melhor a mensagem que o livro traz.

Conforme Figura 3, os projetos de 8º e 9º ano são trabalhados da mesma maneira, compreendendo: a leitura do livro (compartilhada e individual), debates e análises e, encerrando, a verificação da apreensão dos conteúdos por meio de provas. Não há detalhamento sobre o desenvolvimento do projeto, o que impossibilita a percepção sobre o emprego das NTIC durante as atividades.

Figura 3: Desenvolvimento de um projeto de leitura do 9º ano

<u>Projeto de Leitura</u>	
<p>Série: 8º ano</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover a leitura compartilhada em sala como meio de apreensão, pelo aluno, de procedimentos e estratégias de leitura; • Propiciar experiências em leitura de poesia; • Incentivar a prática de escrita de textos poéticos; • Proporcionar o debate de temáticas atinentes aos poemas constantes da obra; • Familiarizar o aluno com possibilidades de expressão da língua e com o papel das estruturas sintáticas na elaboração do sentido dos textos; • Proporcionar momentos descontraídos por meio da leitura; • Ampliar o vocabulário. <p>Conteúdo: Módulos 1 (Poesia lírica); 4 (Poesia e imagem); 6 (Sons, ritmo, imagens: o poema); 7 (Poesia: imagem, ritmo, versificação); e 8 (O verbo e seus complementos).</p>	
<p>Desenvolvimento:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura compartilhada do livro, em sala de aula, intercalada com leitura individual em casa até a última semana do mês de Março; 2. Concomitantemente, debates a respeito de temáticas atinentes aos contos constantes da obra, com produção textual, e análises em sala de aula sobre o papel das estruturas sintáticas na elaboração do sentido dos textos; 3. Verificação da apreensão dos conteúdos por meio das provas programadas no calendário escolar. 	
<p>Avaliação: A leitura e a compreensão da obra serão avaliadas por meio de questões específicas nas provas aplicadas durante o trimestre.</p>	

Fonte: Projetos de leitura cedidos pela instituição (2006)

5.2 O questionário

O questionário aplicado foi feito por meio do “Formulários Google” e aplicado entre os dias 22 de Maio e 29 de Junho de 2017. Foi elaborado para ser respondido por professores polivalentes (1º ao 3º ano) e professores específicos da área de Língua Portuguesa (4º ao 9º ano) a fim de levantar informações mais bem delineadas no que diz respeito à utilização das NTIC em sala de aula, mais especificamente no desenvolvimento dos projetos de leitura. É composto de questões fechadas e semiabertas.

Buscou-se investigar:

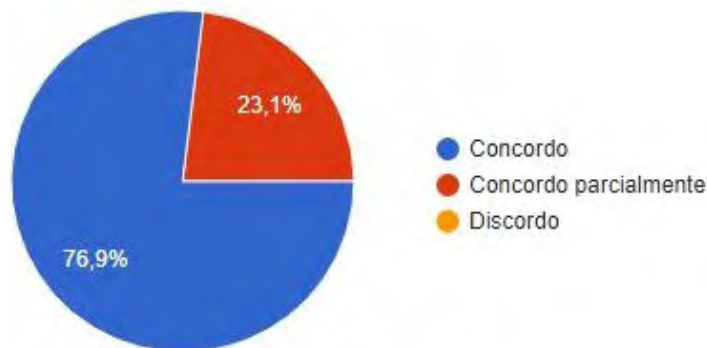
- Frequência de uso das NTIC;
- Obstáculos encontrados quando se faz uso das NTIC;
- Contribuição das NTIC para o sucesso da atividade;
- Motivação dos alunos quando se faz uso das NTIC;
- Domínio dos recursos tecnológicos dos professores.

Eram esperadas 14 respostas, porém 13 foram contabilizadas e não foi possível localizar o professor faltante, visto que a identificação no questionário foi facultativa. Dos participantes da pesquisa, 54% têm entre 20 e 40 anos, os demais (46%) se encontram acima desta faixa etária. Em relação à formação acadêmica, 31% são graduados na área da Educação e 69% cursaram uma pós-graduação. Todos atuam na área da Educação há mais de cinco anos, sendo que dez deles atuam há mais de uma década. Sendo assim, pode-se concluir que se trata de professores experientes e que, em sua maioria, buscaram aperfeiçoamento depois de finalizar a graduação.

Do total de partícipes, 46% alegaram que têm um domínio razoável do uso dos recursos tecnológicos, outros 46% classificam como ótimo/ bom. Apenas aproximadamente 8% se dizem fracos no que diz respeito a esse domínio.

Ao serem questionados acerca da dinamização dos projetos de leitura com o uso das NTIC, não houve manifestações discordando do atributo estimulante das NTIC em sala de aula. Os participantes concordaram total ou parcialmente, conforme apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: A tecnologia dinamiza os Projetos de Leitura?



Fonte: Elaboração própria (2017)

Sobre esse questionamento, a professora L.N., que lecionou em 2016 para turmas de 7º ano, explicou o motivo de acreditar ser válida a utilização das NTIC. Disse que, atualmente, o aluno “não é mais passivo, e sim interativo - são nativos midiáticos. [...] Dessa forma, como negar que a tecnologia não se implante como fator dinamizador às atividades de um projeto de leitura? Sim, a tecnologia é eficiente contribuinte”.

Já a professora S.C. acredita que a tecnologia precisa ser utilizada em suas aulas, pois os alunos de 1º ano (aos quais ela ministrava aulas no ano de 2016) “ainda são bastante visuais e precisam apreciar o conteúdo de forma mais próxima da realidade possível e a tecnologia

auxilia muito nisso”. Essa observação da professora é justificada pela propriedade de mediação e movimentação que as NTIC possuem, onde, segundo Kenski (2012, p. 45),

a imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado.

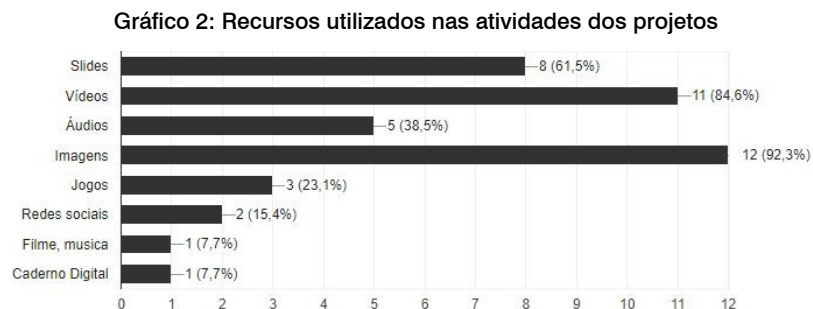
Em contrapartida, uma professora que preferiu não se identificar, que alegou concordar parcialmente, justificou dizendo acreditar que, para que os projetos sejam dinamizados com o uso dos recursos tecnológicos, é necessário um investimento pessoal para que o professor saiba utilizar esses recursos em favor do bom desenvolvimento das atividades e também que este professor precisa ter aptidão com a tecnologia para que possa utilizá-la de maneira adequada, o que muitas vezes não acontece. Sobre esse ponto, Barbosa (2011) ressalta que “muitos professores não estão preparados para utilizar ao menos ferramentas básicas do computador [...] e encontram-se relutantes em mudar essa situação por não se sentirem parte da geração tecnológica” (tradução nossa)³.

O questionamento seguinte foi sobre a frequência de utilização das NTIC na aplicação das atividades do projeto. Aproximadamente 69% buscam dinamizar seu trabalho por meio da tecnologia, contrastando com cerca de 31% que dizem utilizar com menos constância.

Ao citarem os recursos de que costumam fazer uso, é possível perceber que tratam-se de recursos não muito dinâmicos e sim mais básicos (imagens, slides etc). Já recursos que requerem maior domínio da tecnologia e também didática adequada para contextualizar com o

³ “A number of teachers are not yet prepared to use the basic computers tools [...] and they are also reluctant to change this situation as they don't feel they are part of the new technology generation” (BARBOSA, 2011, p. 141)

trabalho, ficam mais esquecidos, como jogos e redes sociais, conforme demonstrado a seguir no Gráfico 2:



Fonte: Elaboração própria (2017)

Sobre a forma de utilização dos meios digitais para mediar a aprendizagem, Valente (1995) diz que apenas introduzir o computador em sala de aula não quer dizer que se está repensando a forma de se ensinar ou que se está modernizando a educação. Para ele “o computador usado como meio de passar a informação ao aluno mantém a abordagem pedagógica vigente, informatizando o processo instrucional” (VALENTE, 1995, p. 41).

Em relação aos obstáculos encontrados quando utilizam a tecnologia nas aulas, quatro professores relataram dificuldade para utilizar o equipamento; sete professores relataram que muitas vezes o equipamento apresenta problemas ou se encontra em manutenção, impossibilitando o uso; três professores citaram outras dificuldades como problemas com a internet e equipamentos insuficientes; dois professores disseram não ter dificuldades e não encontrar obstáculos, pois a instituição disponibiliza os recursos necessários.

Em relação aos sete professores que alegaram que os equipamentos apresentam problemas, pode-se lembrar a observação feita pelos monitores da instituição que alegam que muitos

professores confundem a falta de habilidade para utilizar o computador e acessórios com o mau funcionamento deste.

Quando questionados sobre o envolvimento dos alunos quando há utilização de recurso tecnológico nas atividades, todos se posicionaram dizendo que os alunos ficam mais motivados.

A professora L.N. justificou que “o aluno claramente se sentirá incentivado, motivado a ler e a participar de atividades de leitura pelo uso da tecnologia, pois reconhecerá que tais atividades estarão mais próximas do seu mundo, de sua realidade. Sentir-se-á parte construtora do processo se lhe forem apresentadas atividades que possibilitem a ele uma interação virtual e um redesenhar do que recebeu”.

Na pergunta em questão, uma professora marcou duas alternativas: “ficam mais motivados” e “dispersam com facilidade”, sob justificativa de que os alunos ficam motivados, porém ficam agitados devido a atividade permitir interação com a multimídia, o que faz com que eles se dispersem com outros assuntos. Isso retrata o quão importante é o preparo adequado do professor como mediador das atividades utilizando a tecnologia.

A preparação desse professor é fundamental para que a educação dê o salto de qualidade e deixe de ser meramente baseada na transmissão da informação e na realização de atividades para ser baseada na construção do conhecimento pelo aluno e na compreensão do que ele faz (VALENTE, 1995, p. 46).

Segundo outra educadora que não se identificou, “os alunos ficam interessados por conta da familiaridade e proximidade que possuem com as tecnologias. Ir além do livro, com imagens e vídeos temáticos, desperta a empolgação e a curiosidade dos alunos para com os temas tratados no projeto”.

5.2.1 Objetos de aprendizagem

Objeto de aprendizagem (OA) pode ser considerado qualquer recurso com potencial pedagógico real, podendo ser digital ou não, que seja utilizado com o objetivo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Audino e Nascimento (2012) dizem que, na atualidade, pode-se entender os objetos de aprendizagem como materiais educacionais importantes, pois “nos fornecem a capacidade de simular e animar fenômenos, assim como reutilizá-los em vários outros ambientes de aprendizagem”. Porém, nem todo material didático usado é considerado um AO.

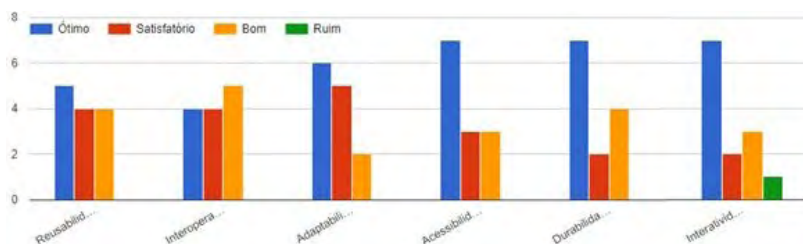
Tavares (2007) diz que é necessário que os objetos de aprendizagem apresentem características como reusabilidade, interoperabilidade, adaptabilidade, acessibilidade, durabilidade e interatividade. Tais conceitos podem ser descritos conforme considerações a seguir (WILEY, 2000 apud TAVARES, 2007):

- Reusabilidade: um OA pode ser usado por diversos educadores, quantas vezes
- forem necessárias e, além disso, que possa ser usado em diferentes ambientes de aprendizagem;
- Interoperabilidade: um OA pode ser utilizado em diferentes plataformas, ou seja, não deve depender de hardware, sistema operacional ou navegador específico;
- Adaptabilidade: pode se adaptar a qualquer ambiente de ensino;
- Acessibilidade ou recuperabilidade: deve ser facilmente encontrado e ser de fácil acesso;

- Durabilidade: um OA deve ser usado, independente da mudança de tecnologia podendo, inclusive, ser modificado ou incorporar novos conteúdos;
- Interatividade: permitir que a pessoa interaja com o conteúdo de alguma forma, seja vendo, ouvindo ou respondendo às questões.

Para medir a qualidade dos OA utilizados nas aulas dos professores participantes, foi elaborada a última pergunta do questionário, a partir da qual foi solicitada a avaliação das características dos OA utilizados por eles em seus projetos, como mostra o Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3: Classificação dos OA utilizados nos projetos



Fonte: Elaboração própria (2017)

Observando o Gráfico 3, é possível notar que a maioria dos participantes do questionário consideram os objetos utilizados em seus projetos entre ótimo, satisfatório e bom, em todas as características, salvo a exceção de uma professora que classificou como ruim a característica “Interatividade - permite que a pessoa interaja com o conteúdo de alguma forma”.

Analisando, com base no Gráfico 2, é possível notar que os recursos predominantes são slides, vídeos e imagens e estes podem ser utilizados por diversos educadores e em vários ambientes; não dependem unicamente do hardware, podem ser facilmente encontrados

e podem ser modificados de acordo com a mudança da tecnologia, porém estes recursos são pobres no que diz respeito a interatividade. Já os recursos jogos e redes sociais englobam várias características, inclusive a capacidade de promover interação entre os pares. Isso confirma a validade da resposta da professora L.N., que classificou como ruim “Interatividade”, que conseguiu classificar de forma válida e real essa característica dos OA.

É importante ressaltar o quão importante e significativo é o uso dos OA em sala de aula, pois, como citam Audino e Nascimento (2012), devem ser encarados por todos os envolvidos na educação como “recursos potencializadores no processo de ensino-aprendizagem”, porém isso só será possível se estes evidenciarem-se em relação a recursos tradicionais, e se “o educador desempenhar uma participação ativa na construção do conhecimento proposto pelo objeto de aprendizagem”.

As autoras reuniram os recursos tecnológicos em que foram encontrados registros nos projetos de leitura analisados e destacaram as características de OA contemplados por eles. O resultado foi descrito no quadro a seguir:

Quadro 1: Características de OA observados nos recursos contidos nos projetos

TÍTULO	Recurso tecnológico utilizado	Objeto de Aprendizagem - Característica					
		Reusabilidade	Interoperabilidade	Adaptabilidade	Acessibilidade	Durabilidade	Interatividade
A arara e o guarana 3º ano	Vídeo: “A história da planta guaraná”	X	-	X	X	X	-
Viagem ao céu 4º ano	Filme: “Viagem ao Céu”	X	-	X	X	X	-
O fantástico misterio de Feiurinha - 4º ano	Conto retirado da internet Imagens da internet	-	-	X	X	X	-
Contos e Lendas da Mitologia Grega - 7º ano	Vídeo: “A criação do universo pela Mitologia Grega”	X	-	X	X	X	-
O escaravelho do diabo 6º ano	Slides com imagens de capas de revista	X	-	X	X	X	-
Viagem a centro da Terra 7º ano	Documentário “Journey to the Earth’s” Filme “Viagem ao centro da Terra”	X	-	X	X	X	-

Fonte: Elaboração própria (2017)

O que mais chama a atenção são os itens “Interoperatividade” e “Interatividade”, pois nenhum dos recursos contempla essas características. Dessa forma, pode-se classificar os Objetos de Aprendizagem adotados pelos professores como passivos - animação ou vídeo (GOMES et al., 2005), e simples - compostos por arquivos únicos, tais como um texto, uma imagem ou uma animação (DIAS et al., 2009).

6 CONTRIBUIÇÕES E SUGESTÕES DE RECURSOS

Depois de concluídas as fases de análise dos documentos e interpretação dos dados colhidos na pesquisa, faz-se necessário fazer algumas sugestões de recursos tecnológicos que podem ser utilizados para desenvolver os projetos de leitura e, assim, dinamizá-los.

Por ser da área da pedagogia, buscou-se selecionar os recursos de maneira didática, seguindo a estrutura de: dinâmica, apresentação, leitura e atividades.

É interessante dizer que o ideal é iniciar a aula com uma dinâmica para socializar e fazer com que os alunos se familiarizem com as atividades seguintes. Dá-se o nome de aquecimento (*Warm up*).

No caso dos projetos de leitura analisados, é possível notar que não são descritas atividades de socialização para a introdução da leitura, então uma alternativa válida é utilizar o site Pecha flickr⁴ (Pecha Kucha + Flickr).

Este site busca imagens do Yahoo Imagens e monta uma apresentação com imagens que fazem referência a uma palavra predefinida pelo professor. As imagens vão sendo trocadas ao passar

⁴ <http://pechaflickr.net/>

de um dado tempo que pode ser, por exemplo cinco segundos, até que chegue ao tempo limite estabelecido no início. O professor poderá dividir a turma em grupos para que, cada um a seu tempo, desenvolva um enredo com as imagens que surgem. É uma dinâmica que ajuda a desenvolver a criatividade dos alunos, além de auxiliar na socialização entre os pares. Para conhecer melhor a ferramenta, temos a sugestão de um vídeo (em Inglês) disponível no *Youtube*⁵, apresenta um exemplo.

Por notar que os docentes da instituição utilizam com frequência apresentações feitas no *Power Point*, o que é perceptível a partir do Gráfico 2, em que 8 professores responderam a pergunta afirmando utilizar *slides* em suas atividades dos projetos de leitura, sugere-se a utilização do *Prezi*⁶ para dinamizar a apresentação do conteúdo, como ilustra a Figura 4. Trata-se de uma plataforma que conta com uma versão gratuita que roda no navegador. Após cadastro, é possível criar apresentações variadas e também utilizar apresentações públicas compartilhadas por outros usuários. Como permite o zoom em textos e imagens, facilita a visualização de informações. Outra opção interessante, visto que os professores utilizam muitos vídeos – 11 professores afirmaram utilizar esse recurso, é anexar vídeos dentro da apresentação criada.

Figura 4: Exemplo de apresentações montada no Prezi



Fonte: <https://prezi.com/dashboard/>

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=f0qdH4bAyUU>

⁶ <https://prezi.com>

Como os professores da instituição trabalham sempre com livros impressos, que os alunos devem ter até a data previamente estipulada, uma alternativa interessante é a sugestão da leitura por e-books. Essa alternativa deve-se ao fato de que atualmente os adolescentes e jovens permanecem grande parte de seu tempo utilizando aparelhos tecnológicos como tablet, iPad, smartphone e/ou iPhone, então a leitura por e-books é uma opção para trazer a leitura para a realidade do público-alvo dos projetos.

Para que fossem feitas sugestões válidas e confiáveis, foi necessário realizar uma pesquisa de meios legais, de fácil acesso e, por vezes, gratuitos, chegando a exemplos seguros e muito adequados, como os aplicativos Kindle, desenvolvido e disponibilizado pela Amazon, e Lev, desenvolvido e disponibilizado pela Saraiva. Ambos podem ser baixados pela loja do dispositivo, os quais possuem uma interface bonita, dinâmica e de fácil uso, conforme nota-se na Figura 5. Diversos títulos podem ser baixados gratuitamente, principalmente clássicos e também exemplares de *best sellers*.

Figura 5: Aplicativos para acesso a e-books



Fonte: <https://goo.gl/DxMwzr>



Fonte: <https://goo.gl/EGAJeR>

Outra opção para acesso a textos e livros gratuitos e legais é por meio do site do Domínio Público⁷, onde muitas obras podem ser encontradas, baixadas e disponibilizadas aos alunos. Um exemplo de livros encontrados neste site é a coleção de Machado de Assis e de Fernando Pessoa. A ferramenta Kahoot é outra opção de recurso que auxilia a dinamizar as atividades em sala de aulas, visto que o professor pode criar um quiz referente ao tema do livro trabalhado em seu projeto e jogar com seus alunos. Trata-se de um sistema de questionários online gratuito em que o professor acessa pelo link⁸ e cria suas próprias perguntas ou pode escolher dentre as opções disponibilizadas por outros usuários. Para jogar, os alunos deverão acessar a página⁹ e digitar o game pin, disponibilizado pelo professor. É uma ferramenta intuitiva que os alunos gostam muito por poderem interagir com os pares, ao mesmo tempo em que interagem com a tecnologia.

O Kahoot pode ser utilizado em todas as séries, porém essa ferramenta é uma interessante opção para a verificação da apreensão dos conteúdos nos projetos de 8º e 9º anos, quando essa averiguação é feita por meio de provas.

Para o trabalho com alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, que estão sendo alfabetizados, os educadores poderão utilizar o site¹⁰ “Só Português”. Com ele é possível gerar caça palavras e palavras cruzadas, além de ter vários jogos para alfabetização e introdução à gramática. Essa ferramenta ficaria interessante se utilizada, por exemplo, nos projetos de leitura do 1º ano para substituir algumas das atividades escritas que os professores propõem, deixando o projeto mais dinâmico e atrativo aos alunos.

⁷ <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do>

⁸ <https://kahoot.com/>

⁹ <https://kahoot.it/>

¹⁰ <http://www.soportugues.com.br/secoes/jogos.php>

Outra opção interessante é buscar recursos e sugestões mais específicas aos projetos em repositórios de objetos de aprendizagem que podem ser considerados bibliotecas virtuais, onde ficam armazenados os materiais destinados a fins educacionais. Um exemplo notável de repositório é o Banco Internacional de Objetos Educacionais¹¹, que possui acesso público e permite encontrar arquivos em vários formatos e para todos os níveis de ensino. Conta com aproximadamente 19 mil objetos publicados.

Estes são exemplos de recursos tecnológicos que podem auxiliar no desenvolvimento dos projetos de leitura e transformar significativamente o envolvimento e interesse dos alunos para leitura e escrita.

7 RESULTADOS

Esta pesquisa buscou verificar a frequência do uso das NTIC em projetos de leitura e apresentar contribuições para estimular os professores a utilizarem as NTIC em seus projetos para dinamizar as atividades.

Buscas por pesquisas sobre a utilização de recursos tecnológicos em projetos de leitura foram realizadas, entretanto notou-se que vários estudos já foram realizados envolvendo a leitura e tecnologia, porém nada tão específicos quanto era esperado. Por meio dessa busca, foi possível confirmar a relevância de ações como a realização de pesquisas envolvendo tecnologia e educação – mais especificamente projetos de leitura e NTIC, como ressalta a Base Nacional Comum Curricular, ao citar, dentre as suas competências, a utilização das NTIC:

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar

¹¹ <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. (BRASIL, 2016, pq. 18)

Concluiu-se que o estudo aprofundado sobre o uso de recursos tecnológicos para dinamizar os projetos de leitura seria de suma importância no cenário em que a educação se encontra, devido ao seu caráter inovador. Então, o caminho escolhido para seguir os trabalhos foi o da busca pela compreensão do quanto os professores estão envolvidos com a tecnologia para desenvolver seus projetos de leitura e também almejou-se destacar meios de se incentivar essa prática.

Para isso, foram analisados os projetos de leitura aplicados em 2016 em uma escola particular de Ensino Fundamental. As pesquisadoras sugeriram que os professores respondessem um questionário para levantar informações sobre os recursos tecnológicos utilizados por eles. Em seguida os resultados foram analisados para que fossem diagnosticadas quais as contribuições que se faziam necessárias.

Faz-se necessário ressaltar que notou-se uma grande lacuna em relação a análise dos projetos e das respostas do questionário, visto que os projetos não contemplam o uso de muitos recursos tecnológicos e, em contrapartida, os professores ressaltaram em suas respostas a importância do uso das NTIC em suas aulas para a motivação dos alunos.

Um exemplo que ilustra bem essa lacuna é a declaração de professora A.V., que leciona para alunos de 1º ano, e respondeu que concorda com o uso da tecnologia para dinamizar as atividades do projeto de leitura, justificando da seguinte forma: “nos dias atuais as crianças têm muito acesso a aparelhos eletrônicos como celulares, *tablets*, computadores. Vejo que quando trabalho os projetos de leitura através do computador da sala, as crianças ficam muito mais interessadas e motivadas”. Porém a análise dos projetos de leitura da série em questão levantou que não há utilização de NTIC nas atividades. Isso leva a conclusão de que os professores valorizam o uso dos

recursos tecnológicos em sala de aula, porém não tem o hábito de utilizar. Isso pode acontecer devido à falta de conhecimento na área da tecnologia e isso explicita, segundo Almeida (2005, p. 39),

a importância da formação do professor para que ele tenha condições de desenvolver práticas pedagógicas com projetos que favoreçam a recontextualização do conhecimento na escola e na vida do aluno, a produção colaborativa de representações que engajam os alunos como aprendizes, construtores de significados.

É importante comentar que a ausência de NTIC nos projetos possam não corresponder com a prática. Existe a hipótese de que os professores apenas não tenham registrado o seu uso por não compreender a importância de registrar o desenvolvimento das atividades. Outro detalhe a se considerar é que, ao analisar os projetos de leitura, houve uma dúvida preocupante: o projeto é escrito para guiar os próprios professores, para apresentar a coordenação pedagógica da escola, para alunos acompanharem ou para que os pais conheçam o trabalho da escola?

Por essa razão, as pesquisadoras sugerem, como perspectiva futura, a criação de uma oficina para auxiliar os educadores da instituição a desenvolverem uma estrutura funcional e adequada para que todas as séries sigam, a fim de garantir que todos os objetivos sejam alcançados em todas as etapas do Ensino Fundamental. Essa oficina também poderá apresentar as sugestões de NTIC na prática para que os professores se familiarizem com os recursos e, entendendo as vantagens de sua utilização em sala de aula, percebam o seu potencial e suas vantagens, que impactarão positivamente no envolvimento dos alunos com a leitura e na escrita.

Conclui-se que a tecnologia e o conhecimento completam-se para produzir novos conhecimentos que, segundo Almeida (2005), “permitam compreender as problemáticas atuais e desenvolver

projetos, em busca de alternativas para a transformação do cotidiano e a construção da cidadania”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, M. E. B., MORAN, J. M. (Org). *Interação das tecnologias na educação*. Brasília: Ministérios da Educação/ SEED/ TV Escola/ Salto para o futuro, 2005, cap. 1, artigo 1.5, p. 38 – 45.

ANDRADE, M. M. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AUDINO, D. F.; NASCIMENTO, R. S. Objetos de aprendizagem – diálogos entre conceitos e uma nova proposição aplicada à educação. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 5, n. 10, fev. 2012. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1620/1468>>. Acesso em: 10 set 2017.

BARBOSA, et al. Digital literature: finding new ways to motivate students to read Brazilian literature electronic books. *European Association for Computer-Assisted Language Learning (EUROCALL)*, United Kingdom, p. 139 – 142, 2011. Disponível em: [https://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers_20\(1\)/31_soares.pdf](https://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers_20(1)/31_soares.pdf). Acesso em: 10 ago 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 27 set 2017.

DIAS, C. C. L., et al. Padrões abertos: aplicabilidade em Objetos de Aprendizagem (OAs). In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 20. *Anais do SBIE*, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1163/1066>. Acesso em: 20 ago 2017

GOMES, S. R., et al, Objetos de aprendizagem funcionais e as limitações dos metadados atuais. In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 16. *Anais do SBIE*, Florianópolis, SC, 2005. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/406/392>>. Acesso em: 26 set 2017.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

NEVES, I. C. B. Ler e escrever na biblioteca. In: *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011, p. 223 – 233.

PAGOTTO, P. *Incentivando a leitura através dos blogs: uma experiência com o 4º ano do Ensino Fundamental*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/133868>. Acesso em 12 ago 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade Feevale: 2013.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TAVARES, A. C. *O papel dos objetos de aprendizagem no ensino de línguas: uma análise em cursos on-line de espanhol como língua estrangeira*. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, 2007. Disponível em: <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2007/Papel_dos_objetos_de_aprendizagem-Arice_Tavares.pdf>. Acesso em: 27 set 2017.

VALENTE, J. A. As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: ALMEIDA, M. E. B. et al. *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

VALENTE, L. A. Informática na educação: conformar ou transformar a escola. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, n. 24, p. 41-49, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10703/10207>. Acesso em 10 jul 2017.

4

Ana Paula Nunes da Silva Ribeiro
Eduardo Henrique Cirilo Valones

O GÊNERO DRAMÁTICO
EM SALA DE AULA:
uma proposta pedagógica
da obra *Os Saltimbancos*, de
Chico Buarque, para o 9º ano
do ensino fundamental

1 INTRODUÇÃO

O gênero dramático, conhecido também como gênero teatral, é uma Arte composta de características marcantes e oriundos da Grécia Antiga. A origem do termo “drama” (que vem do grego e significa ação) deriva a literatura “Dramática”. Logo, como o próprio nome sugere, são textos literários compostos de atributos para serem encenados/dramatizados.

Esse gênero é considerado uma arte intermediária que liga o espectador ao espetáculo teatral e, também, o leitor ao mundo imaginário. A literatura dramática, utilizada como ferramenta didática nas escolas, oferece aos alunos uma gama de possibilidades para as práticas de letramento, ampliação da criatividade, imaginação, interpretação, valorização do trabalho coletivo, oralidade, dentre outros. Portanto, de acordo com Jacopini (2013), não é um texto que se limita, apenas, para encenações, lido por atores e diretores, conectados as artes cênicas, e sim se abre para outras possibilidades.

Em contraste, importa destacar que, apesar de ser um gênero que suscita profícuas possibilidades de ensino, tem-se tornado distraído o seu contato com alunos nas salas de aula. Segundo Rösing (2005), os professores que atuam tanto em escolas públicas ou privadas, no quesito de trabalho com gêneros textuais, com objetivo de construção de significados e recepção singular do texto, têm deixado de lado o gênero teatral, o texto dramaturgico, nesse processo.

De acordo com Grazioli (2019), ao longo dos anos tem-se falado muito na prática do teatro na escola, porém, pouco se tem feito na verdade. Em relação à diversidade de gêneros e suas metodologias, o autor ressalta que é quase exclusiva a “preferência” em se trabalhar mais textos narrativos, cabendo pouco espaço para o lírico e, significativamente, escasso o trabalho e metodologias para o gênero dramático.

Partindo dessas considerações e repensando a limitada utilização desse gênero em âmbito escolar, o presente estudo apresenta a seguinte problemática: Será que nos anos finais do ensino fundamental é possível trabalhar com o gênero dramático? Como o texto teatral, em especial, a obra *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, pode ser uma proposta didática para o estudo desse gênero e o desenvolvimento dos discentes? Ao longo do trabalho, tenta-se responder a esses questionamentos.

Mediante ao eixo temático, a pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta didática do gênero dramático em sala de aula, utilizando a obra *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, para alunos do 9º ano do ensino fundamental. De acordo com o propósito, serão perseguidos os seguintes objetivos específicos: A) Desenvolver, através das atividades, o conhecimento do gênero e suas especificidades. B) Contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação da obra em estudo. C) Demonstrar a importância do trabalho com o gênero dramático em sala de aula e que o texto teatral pode ser um excelente instrumento para o desenvolvimento dos discentes.

A proposta deste estudo justifica-se em virtude de ser um projeto desenvolvido nas aulas da especialização, na disciplina de Literatura e Teatro Brasileiro, em que se teve a oportunidade de conhecer a obra e desenvolver uma proposta didática desse gênero para discentes do ensino de fundamental II. Além disso, este trabalho pretende oferecer aos educadores e futuros professores um projeto possível para suas aulas, a fim de que possam desenvolver com seus alunos habilidades de leitura e interpretação a partir do gênero dramático, e construir o olhar e consciência de que também existem outros tipos/formatos de textos aos quais também são importantes para nossa formação.

A metodologia deste trabalho apresenta-se como uma abordagem qualitativa exploratória que, em viés dos procedimentos técnicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica. O trabalho teve como

consulta livros, revistas, artigos para revisão da fundamentação teórica e que resultou, também, em uma proposta didática para o exercício docente sobre o gênero dramático. A pesquisa se direciona ao Ensino de Literatura na Educação Básica, tendo como público alvo alunos do 9º ano de Ensino de Fundamental. A proposta de intervenção teve como base principal contribuições de Cosson (2014), Jacopini (2013), e documentos oficiais da BNCC e os PCNs.

O presente estudo está dividido em quatro capítulos, nos quais se reflete sobre a importância do gênero dramático. Em primeiro momento, será apresentado um breve panorama sobre o teatro brasileiro. Em sequência, a definição do gênero, bem como, sua relevância em sala de aula e um contexto sobre a obra em estudo. O segundo capítulo consiste na discussão da metodologia. No capítulo seguinte, a apresentação da proposta de intervenção. Por fim, as considerações finais, tendo em vista o objetivo deste trabalho.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEATRO BRASILEIRO E SEUS PERCURSOS

As primeiras expressões cênicas em território brasileiro surgiram na época do período colonial com a vinda dos jesuítas, que fizeram do teatro uma ferramenta didática de catequese. Conforme os dizeres de Calzavara (2000, p. 61), “O teatro brasileiro, então, nasceu no século XVI e tinha por objetivo catequizar os índios e advertir os colonos, mostrando-lhes os bons costumes, segundo os ensinamentos da igreja”. Embora a função teatral desse período seja com fins religiosos e didáticos, considera-se um marco significativo para a historiografia brasileira.

Com efeito, importa destacar a figura do Padre José de Anchieta, que produziu, além de peças teatrais, sermões, autos, poesias e uma gramática tupi. Suas produções receberam titulação

de teatro Anchietano e que ao introduzi-las como instrumento didático unia temas dos nativos e cristãos como afirma Toledo, Ruckstadter e Ruckstadte (2007, p. 38):

Outra característica inconfundível dos textos de Anchieta é a união dos temas nativos e cristãos, representados nas peças por personagens indígenas e por santos da igreja católica. Tal união conseguia atrair ainda mais o público-alvo de Anchieta, que eram os índios, inclusive com a participação dos mesmos nas representações.

Em geral, durante esse período algumas produções surgiram, porém, muitas foram perdidas e outras não assinadas totalizando, apenas, vinte cinco obras teatrais dessa época. Segundo Cacciaglia (1986, apud, GOULART, 2010), podemos citar algumas: 1557- Diálogo, Conversão do Gentio. Pe. Manuel de Nóbrega; 1564 - Auto de Santiago (Santiago da Bahia); 1573 - Diálogo (Pernambuco e Bahia); 1574 - Diálogo (Bahia); 1574 - Écloga Pastoril (Pernambuco); 1575 - História do Rico Avarento e Lázaro Pobre (Olinda); 1586 - Na festa de São Lourenço. Pe. José de Anchieta (São Lourenço), dentre outras.

No século XVII, o período é marcado por conflitos decorrentes das invasões francesas e holandesas. Dessa forma, alguns desses fatos interferiram nas produções teatrais e houve um declínio do teatro catequético Jesuíta. Segundo Magaldi (1997, p.25, apud, CAMOCARDI, ANTONELLI, 2006, p. 24). “sob as novas condições sociais do país, o teatro catequético dos jesuítas perdeu sua importância, já que os nativos tinham que enfrentar os invasores de França e Holanda modificando o panorama calmo que dominava até então”.

Em linhas gerais, as condições sociais do país interferem no equilíbrio do teatro catequético, que ainda continua, porém, de uma maneira mais ofegante. Segundo Calzavara (2000), é a partir desse período que, ao lado de ocasiões religiosas, surgem espetáculos políticos, sociais e alguns momentos aliam-se a festividades populares como Bumba meu boi e representatividades similares a festas carnavalescas.

Em meados do século XVIII, o cenário brasileiro se modifica com as construções das primeiras salas de apresentações conhecidas como “Casas de Óperas”. Até então muitas manifestações cênicas “eram apresentados em tabladros de madeira em praça pública, no mesmo lugar onde ocorriam as touradas, jogos de argolinhas e cavalhadas” (MAYOR, 2015, p. 108). Esse período torna-se marcante, pois se percebe que (aos poucos) começou a preocupação de um lugar para o teatro.

Em várias províncias do país foram construídas salas de espetáculos como: Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Bahia, entre outras. Quanto ao repertório teatral desse período, Goulart (2010) afirma que existia a predominância da influência estrangeira, sobretudo, da Italiana e Francesa, destacando-se nomes como Voltaire, Molière, Metastasio etc. E também, alguns nomes nacionais como: Claudio Manuel da Costa, Luís Alves Pinto, Alexandre de Gusmão e Inácio Jose de Alvarenga Peixoto. Além dos espanhóis do *Siglo do oro*.

Pode-se compreender que, durante esse período, o teatro brasileiro ainda se configura nos moldes estrangeiros. Falar de um teatro originalmente enraizado em nossa cultura e identidade não se resume, ainda, nesse século. De acordo com Cacciaglia (1986, apud Goulart, 2010) o Brasil até o final do século XVIII não possui identidade cultural e, na verdade, era um território periférico dos maiores nortes de cultura europeia de expressão latina: França, Itália e Espanha.

O século XIX é marcado por acontecimentos que impulsionaram progressos significativos para o teatro brasileiro. Um deles importa destacar, é a vinda da família real portuguesa para o Rio de Janeiro que, além de capital, se tornará o palco de cultura e atenções políticas. Conforme Prado (2003, p.31, apud, GOULART, 2010, p. 17), em 1810, através de um decreto, D. João VI exigirá que naquela capital tenha “um teatro descente”. Logo, a partir desse evento se estimulará a criação de vários teatros no Brasil.

É notório destacar que, desde o período colonial, as influências estrangeiras permeavam o cenário brasileiro. Entretanto, é nessa época que começa a surgir importantes nomes para o teatro nacional, como afirma Arêas (1990):

A partir de 1822 há um florescimento súbito do teatro nacional, com o surgimento de três figuras que abarcam todas as formas da atividade teatral: um grande ator (João Caetano) e dois autores que vão fundar a tragédia e a comédia brasileiras, respectivamente Gonçalves de Magalhães e Martins Pena (ARÊAS, 1990, p. 81).

Foi então que, em 1838, no teatro Constitucional Fluminense, no Rio de Janeiro, que surge a primeira tragédia brasileira e a única de temática nacional, a peça *Antônio José ou o Poeta e a Inquisição*, de Domingos Gonçalves de Magalhães. Para Magaldi (2004), a missão de Magalhães para o teatro brasileiro foi, principalmente, impulsionar e dar consciência para a aspiração íntima do Brasil. Assim, o artista favoreceu o surgimento de uma nova tendência nacionalista.

A estreia teatral teve como participação o elenco da companhia dramática de João Caetano. De acordo com Rodrigues (2008), esse é conhecido como o primeiro e grande ator do teatro brasileiro que formou sua própria companhia teatral em 1833. Compreende-se, portanto, que a figura de João Caetano foi essencial para o profissionalismo do teatro brasileiro, que até então era dominado por atores estrangeiros.

Passado alguns meses, em outubro de 1838, pelo mesmo grupo de teatro de João Caetano, estreia a primeira comédia escrita por um brasileiro intitulada: *O juiz de Paz na Roça*, de Martins Pena. Conforme Magaldi (2004), esse é o verdadeiro fundador da comédia de costumes e também o responsável pela maioria das obras que se considera literatura teatral brasileira. Logo, a comédia desse renomado dramaturgo representa um marco para o teatro nacional e surgem outros nomes, como: Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar, Artur Azevedo, entre outros.

O século XX é marcado pelo período da modernidade que é associado à Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo, em 1922. Esse evento significou a renovação das artes brasileira que contemplou a literatura, artes plásticas e música, porém, o olhar para o teatro foi distraído. Conforme Camocardi e Antonelli (2006, p.26), durante esse período “Registram-se apenas as tentativas surrealistas de vanguarda estética e política de Oswald de Andrade com *O Rei da vela*, *O homem e o cavalo* e *A morta*”.

De acordo com Magaldi (2004), em uma cronologia, Oswald é o primeiro autor de textos modernos brasileiros, todavia, não compete a ele o título de ter provocado a modernização do teatro. Para o autor, esse progresso do teatro brasileiro só começou a dar seus passos em encenação e texto, anos depois, com a estreia de *Vestido de Noiva* (1943), de Nelson Rodrigues, na produção de Ziembinski. Logo, a partir desse período surgem inúmeras tentativas de renovação do teatro brasileiro e autores, como: Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Chico Buarque, Dias Gomes, entre outros.

A influência do imigrante Ziembinski juntamente com o grupo *Os Comediantes* renovou a estética e os procedimentos profissionais do teatro. Segundo Ferreira (2008), o mérito de modernização é atribuído a Ziembinski, que foi o fundador do grupo e o responsável por inovar técnicas de representação através de suas experiências modernistas europeias. Uma das renovações do grupo foi constituída na importância do encenador e consciência de elenco. Através das contribuições de *Os Comediantes* o teatro foi reconhecido como uma expressão artística.

Ainda, conforme a autora, outros grupos foram importantes para a história do teatro moderno, a exemplo de: *O Teatro Brasileiro da Comédia* (dedicaram-se em obras estrangeiras, o qual encenadores atuavam como professores e influenciou a profissionalização do teatro, o período foi também de adaptação estrangeira para o cenário brasileiro); o *Teatro Arena* de 1953, que consistiu em peças com teor

social brasileiro e fórum político e o *Teatro de Oficina* fundado em 1958, que assumiu em suas produções o caráter crítico da sociedade.

O teatro brasileiro caminhava para uma inclusão realista da população e renovação, entretanto, em 1964, militares assumem o comando do país e instaura-se uma ditadura que duraria vinte e um anos. Conforme Santos (2018), a sociedade não poderia manifestar pensamentos contrários ao governo, pois, poderiam sofrer tortura, serem exiladas ou mortas. Logo, nesse período as produções culturais e teatrais foram ameaçadas, especialmente, com o ato institucional nº 5 de 1968, que estipulava censura prévia aos meios de comunicação.

Sobre esse contexto, diversas artes sofreram restrições. Os censores liberavam ou proibiam produções sobre a obediência do governo. Para Albuquerque (1987), o teatro foi a principal arte que sofreu limitação, pois, além do seu envolvimento político, existia possibilidades de, durante as encenações, a adição de falas e/ou improvisos nas peças não incluídas no texto “aprovado” pelos censores. Entretanto, entende-se que, apesar da repressão, muitos grupos de teatro tentavam (de alguma forma) driblar o sistema e encenar, mesmo que disfarçados as críticas e “gritos” à liberdade.

Muitos grupos de teatro manifestavam conceitos de liberdade e contra a repressão. Citamos alguns: encenação de *“Liberdade, Liberdade”*, de Millôr Fernandes e Flávio Rangel. O Teatro Arena, com o grupo *“opinião”*, participação de Zé Kéti, João do Vale e Nara Leão com direção de Augusto Boal. Além de diferentes métodos de dramatização, como o teatro do oprimido criação de Boal que permitia participação do espectador durante a cena, e a técnica do teatro de jornal, esse consistia em “ir para os espaços públicos e denunciar a ditadura militar brasileira ao recriar as versões das notícias que eram publicadas nos jornais de então, impedidos de divulgar informações contrárias ao regime militar” (SILVA, 2014, p. 28).

Conforme Ventura (1988), a peça *Roda Viva* (1968), de Chico Buarque, foi totalmente censurada e ameaçada em suas apresentações. O autor retrata em seu livro momentos de tensão em que o elenco foi espancado, tendo seu clímax em uma temporada, em Porto Alegre – RS. Lá, os atores principais foram sequestrados e levados para um ambiente desconhecido. Como se percebe, diversas perseguições e autocensuras restringiram a arte teatral durante esse período, além de vários artistas sendo ameaçados e exilados a mando do regime ditatorial.

Enfatiza-se, também, que até o próprio Chico Buarque, em 1969, teve que se exilar do país pelos confrontos e ameaças sofridas. Para Rabelo (1998), quando Chico Buarque lança à versão de *Os saltimbancos* (1977), tematiza a luta dos oprimidos e rebate um conteúdo um tanto óbvio de união, desenvolvendo numa peça lúdica para as crianças, uma discussão sobre a política da época. Portanto, pode se refletir que a obra inserida num período de censura driblou o sistema e conquistou a atenção do público não, apenas, infantil.

Com o fim da ditadura criou-se um prisma autoral vazio já que não se justificava mais a mobilização dos autores e os recursos das metáforas não correspondia mais ao momento. Nos anos 80 houve certo declínio nas produções e precisou de um tempo razoável para reabastecer novos materiais (MAGALDI, 2004). A tendência contemporânea surge reconhecendo o teatro como arte autônoma a qual vivenciamos hoje e assim depois de tantas lutas essa arte tem seu espaço.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA UTILIZAÇÃO DO GÊNERO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA

Na atualidade do sistema de Ensino Fundamental surge uma questão, se é válido usar o gênero dramático como recurso didático em sala de aula. Esse é conhecido e/ou definido como um gênero literário com estética e estilo próprio, composto de atributos marcantes, que se diferencia de outros gêneros, em especial, por ser um texto que tem características de ser representado teatralmente. Para responder a pergunta inicial, referenciam-se alguns autores para o melhor entendimento desse gênero e como pode ser trabalhado no ensino fundamental.

O texto teatral (literatura dramática precisamente referida) é um tipo de literatura que nasceu para ser encenado. Ainda que possua elementos literários que se assemelhem a outros gêneros, apresenta peculiaridades que singularizam a sua identidade/formato. Segundo os dizeres de Neto e Cebulski (2015, p.16):

O texto de literatura dramática nos é apresentado em forma de falas (monólogos ou diálogos). Em cada trecho que corresponde ao texto cênico, há o nome da personagem cuja fala o revela. Também é possível encontrar entre as falas, breves relatos denominados *rubricas* – trechos escritos que descrevem (por vezes, pormenorizadamente) detalhes inerentes à peça, como pode ser representado o semblante de uma personagem, além de questões de cenografia e iluminação, de marcações no palco, enfim, indicações que auxiliam a todos os envolvidos numa montagem.

Como se percebe, o gênero dramático em seu formato revela várias características que se distinguem de outros textos, tais como: apresentação de rubricas, ausência de narrador, apresentação do enredo através dos diálogos dos personagens, indicações de cenários, dentre outros. Apesar de seu corpo envolver uma representação, cumpre destacar, que esse gênero não se limita, apenas, para ser encenado.

Ainda, à luz de Neto e Cebulski (2015), a literatura dramática surgiu para ser encenada, todavia, isso não significa que não possa ser simplesmente lida, sem perder sua essência literária. Como também, é habitual textos teatrais serem objetos de leitura de vestibulares e alguns concursos. Desta forma, denota reafirmar seu valor, e desmitificar os dizeres de quem acredita que esse gênero é utilizado, somente, para apresentações.

O trabalho com o gênero dramático em sala de aula, ainda, para muitos professores torna-se um desafio. De acordo Jacopini (2013), para muitos (às vezes) as possibilidades de leituras podem passar despercebidas, não por má vontade de trabalhá-lo em sala de aula, mas por distanciamento e pouca intimidade de (alguns) professores com esse gênero e o teatro de forma ampla.

Em contraste, importa destacar que é dever do docente trabalhar os mais variados tipos de textos e está atualizado quanto às práticas educativas. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018), no âmbito do campo artístico-literário, implica-se oferecer aos alunos condições de acesso as manifestações artísticas e produções culturais, em especial a arte literária, compreendendo e fruindo-as de maneira significativa. Logo, infere-se ampliar e diversificar práticas de leituras, compreensão, compartilhamento, representatividade cultural etc.

Nesta perspectiva, voltamo-nos ao olhar sobre a pergunta que norteia esse capítulo. A utilização da literatura dramática oferece uma gama de possibilidades para as práticas de letramento e exercício valioso para construção de sentidos. Conforme Jacopini (2013), os trabalhos com o texto dramático, em relação à prática de leitura, podem contribuir de modo integral na formação do sujeito, ativação da criatividade e ampliação de significados.

Em um texto teatral há elementos que não são descritivos, como muitas vezes encontramos em um texto literário. Então, cabe ao leitor criar essa descrição, por em exercício sua

criatividade, ancorado em sua formação sociohistórica para dar vida ao drama, em primeira instância para ele próprio, por seu entendimento; então nasce um tempo, um espaço, personagens que não são rotulados, mas que surgem do imaginário: da leitura de quem está a ler (JACOPINI, 2013, p. 139).

Em outras palavras, a leitura desse gênero torna-se um exercício de construção de sentido e imaginação, por permitir que o leitor complete e interprete as lacunas deixadas no texto. De acordo com Arruda, Araújo e Tavares (2019), compreender um texto teatral exige que o leitor complete ainda o que ficou subtendido, principalmente no que se refere às rubricas, a emissão de entonação, gestualidade, o que para isso exige um esforço de acompanhamento. Logo, o aluno leitor é fielmente ativo nesse processo de interpretação e compreensão.

Diante do exposto, ainda sobre a perspectiva de leitura, o texto teatral pode ser uma excelente ferramenta para se trabalhar o coletivo. Para Jacopini (2013), nas instituições escolares é de suma importância realizar leitura coletiva, em voz alta, para o trabalho com esse texto, pois, gera nos alunos o exercício de ouvir o outro. Através desse compartilhamento, lê-se de uma nova forma, com surgimento de novos sentidos e possibilidade de novas interpretações.

A importância desse gênero, como instrumento didático, pode, ainda, despertar nos alunos o prazer de vivenciar a encenação. O teatro na escola oportuniza aos alunos a serem protagonistas desse gênero e pode trazer inúmeros benefícios. Como já citado, não é um tipo de gênero que se restringe, apenas, a encenação, porém, o professor pode com os alunos partilhar essa experiência e propor montagens simples de espetáculos. Conforme a BNCC (2018), no campo artístico-literário, o aluno deve desenvolver habilidades de representar cenas ou textos dramáticos, considerando a caracterização dos personagens, falas, gestos, espaço cênico, figurino, exploração de modos de interpretação, dentre outros.

De acordo com Costa (2013), o teatro é arte que envolve o sujeito em sua totalidade, logo, utilizado como ferramenta pedagógica, proporciona inúmeras vantagens, como: valorização do trabalho em grupo, criatividade, aperfeiçoamento da concentração, trabalho de timidez, exercício de voz e suas entonações, oralidade, improviso, coordenação motora, ampliação da imaginação e etc.

Para a autora, o trabalho com teatro de forma pedagógica nas escolas, possibilita, também, a integração de diversas disciplinas, tais como: a História para compreensão do surgimento do teatro e seu desenvolvimento; a Literatura para o fornecimento dos textos básicos; a Língua Portuguesa que contribui para análise da adequação textual e também adaptações; a Arte cênica para domínios de postura, encenações; Artes plásticas para composição de figurino, cenários, dentre outros.

Conforme o exposto, percebe-se que o gênero dramático é uma arte que aprecia a interação com as artes cênicas e o envolvimento interdisciplinar de vários campos de estudo. Afigura-se, portanto, como um gênero singular que aproxima o leitor do teatro e, ao mesmo tempo, oportuniza o caráter pedagógico com a ampliação de significados no que diz respeito à integração de várias disciplinas.

É válido acentuar que o professor pode, ainda, a partir desse gênero, inovar suas aulas com jogos teatrais. Segundo Santos e Faria (2010, p. 4), acerca de jogos teatrais na escola, afirmam que “O jogo teatral pode colaborar na formação de pessoas críticas e abertas ao diálogo, pois o jogo propõe um problema a ser resolvido, cuja solução deve ser encontrada em grupo e não solitariamente”. Para os autores, a partir dos jogos, trabalha-se o coletivo, o improviso e intuição, tornando os alunos focos de aprendizagens.

Ainda, sobre jogos teatrais, Viola Spolin (2007), em seu livro “Jogos Teatrais na sala de aula: o livro do professor” afirma que as oficinas de

jogos teatrais são úteis para desenvolvimento de várias habilidades, tais como: comunicação por discurso, escrita e formas não verbais, concentração, resolução de problemas etc. A autora afirma, ainda, que não são meros “passatempo de currículos”, mas complementos que auxiliam na aprendizagem escolar em amplos aspectos.

Seguindo adiante, pode-se, também, ampliar os horizontes dos alunos, com foco na abordagem de gêneros textuais. Nesse âmbito, a muito que se explorar, pois, o professor — mediante ao gênero dramático —, pode apontar semelhanças e diferenças com demais textos. Para Costa (2013), o docente, nessa perspectiva, estaria enaltecendo um trabalho que é recomendado pelos PCNs (os gêneros textuais de forma significativa). O professor pode sugerir aos alunos, por exemplo, que diferencie um texto narrativo do teatral, apontar elementos que caracterizam esses textos, o conto ou romance apresenta uma narração no passado, enquanto o texto teatral mostra um enredo em tempo presente.

Em suma, se reconhece e enaltece a importância desse gênero em sala de aula. Percebeu-se que o gênero dramático contribui em amplos aspectos para o desenvolvimento dos discentes, e que trabalhá-lo nas escolas deve ser algo habitual. Logo, é necessário que o professor olhe sem medo para o gênero, a fim de rever suas práticas e quais são as necessidades de seus alunos para que, desse modo, incorpore as metodologias adequadas no intuito de se chegar a uma melhor aprendizagem.

2.2 SOBRE A OBRA OS SALTIMBANCOS, DE CHICO BUARQUE

O clássico *Os Saltimbanco*s referencia-se como uma peça de teatro musical que foi adaptada por Chico Buarque, em 1977. A versão

original surgiu na Alemanha, em 1819, com o conto *Os músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm. E que em 1976, na Itália, obteve inspiração de Sérgio Bardotti e Luis Bacalov que moldaram a produção medieval para um musical infantil, o álbum *I Musicanti*.

Francisco Buarque de Holanda nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1944, e é reconhecido como um dos mais aclamados artistas nacionais. Além de músico, compositor, escritor, dramaturgo, é um dos ícones da música popular brasileira (MPB). Suas produções trilhavam sobre o universo crítico, histórico e cultural do país, sobretudo, por compor inúmeras canções como críticas e denúncia da época do regime militar.

Em 1976, Chico Buarque conheceu o álbum *I Musicanti*, na Itália. Apesar da excelente versão dos italianos, o musical não obteve tanto sucesso, todavia, mesmo assim, Chico Buarque propôs em levar o projeto para o Brasil ajustando-lhe a tradução brasileira. Em 1977, lançou sua versão adaptada do disco para o público infantil e atingiu um sucesso de venda surpreendente.

A produção do álbum musical manteve a inspiração italiana e, também, foi gravada em um ambiente familiar. Os próprios filhos dos cantores e amigos faziam o coro infantil. O álbum contou, também, com participações de Miúcha (a Galinha), Nara Leão (a Gata), Ruy (o Cachorro) e Magro (o Jumento). O sucesso foi absoluto e não poderia ser diferente, atingindo, em pouco tempo, mais de 100 mil cópias vendidas (OLIVEIRA, 2017).

Ainda, de acordo com Oliveira (2017), a estreia no teatro aconteceu no mesmo ano, em agosto de 1977, no Canecão, no Rio de Janeiro, com direção de Antônio Pedro. O espetáculo venceu o Troféu Mambembe na Categoria Especial pela adaptação da obra, e o Troféu de Melhor Espetáculo concedido pela APCA (Associação Paulista de Críticos de Arte). O sucesso e reconhecimento foi tal que a peça se tornou referência nacional.

A obra *Os Saltimbancos* narra a história de quatro animais: jumento, cachorro, galinha e gata. Que se sentindo oprimidos por seus patrões – leiam-se donos – decidem fugir para cidade e se tornarem músicos. A representatividade (história) de cada animal é contada através das canções que compõe a peça musical e são curtos os diálogos entre os personagens. Conforme a sua estrutura, o enredo é composto desde seu prelúdio ao final por 11(onze) canções. As canções possuem total importância na peça, pois, é através dessas que os personagens se apresentam, expressam suas dificuldades, problemas e sonhos. Como podemos exemplificar na canção (bicharia), que os animais/personagens exprimem tais condições:

Bicharia

[...]

Era uma vez (e é ainda),
certo país (e é ainda),
onde os animais eram tratados
como bestas (são ainda, são
ainda).
Tinha um barão (tem ainda),
espertalhão (tem ainda),
nunca trabalhava e então achava
a vida linda (e acha ainda, e
acha ainda).

[...]

Puxa, jumento (só puxava).
Choca, galinha (só chocava).

Rápido, cachorro guarda a casa,
corre e volta (só corria, só
voltava).

Mas chega um dia (chega um dia)
que o bicho chia (bicho chia).

Bota pra quebrar e eu quero ver
quem paga o pato,
pois vai ser um saco de gatos.

(BUARQUE, Chico. Bicharia - Os Saltimbancos, 2002).

Sobre o enredo, o primeiro personagem que revela sua história é o Jumento. Cansado de ser desprezado e trabalhar arduamente, sem recompensa, decide fugir para cidade e ser músico. No caminho, encontra um cachorro (aparentemente maltratado), que acorda assustado e ressalta sua disponibilidade para cumprir ordens e lealdade ao homem, porém, mesmo assim, é restrito a não fazer bagunça e deve ser disciplinado. Juntos seguem destino e encontram uma galinha, que também tinha fugido de seu patrão, pois, já não aguentava colocar ovos diariamente e que agora por estar na velhice, teve sua morte determinada. Em seguida, encontram uma gata, que diferente do demais, tinha mordomias, comida e luxo, porém, não tinha o principal, a sua liberdade.

Os quatro animais seguem rumo à cidade e formam o grupo os Saltimbancos. Juntos, enfrentam desafios, aventuras e muitas emoções. No destino, encontram um abrigo intitulado: “pousada do bom barão”. Entretanto, o estabelecimento proibia a entrada de animais e lá encontram seus antigos donos no local. Assustados, correm para floresta, porém, decidem se unirem e expulsam os barões.

Em suma, é a partir da união dos animais, sobretudo, o encontro de suas angústias, problemas e o desejo de mudança que fazem com que seus ideais tornem uma realidade possível. Assim, abandonam a ideia de ir para cidade e permanecem no local conquistado. Juntos, cada um exerceria uma função conforme sua habilidade e/ou vocação.

A obra conquistou o mundo infantil por sua composição engraçada, melodias humoradas e tema de união compreensível a qualquer público. Entretanto, de acordo com Wanderley (2007), *Os saltimbancos* também é uma produção revestida de uma crítica política alegórica representada pelos personagens principais. Como sabemos, nesse período em que foi produzida existia uma forte censura e, a obra, por sua vez, voltada a linguagem e público infantil seria de longe uma produção de crítica óbvia.

Conforme Oliveira (2017), a composição trata de uma profunda alegoria política em que o jumento corresponde à classe trabalhadora do campo (aqueles que faziam o trabalho braçal e pesado). O cão refere-se aos militares, que apesar da lealdade não são valorizados. A galinha representante da classe operária, que muito trabalha e tem condições precárias. A gata é vista como os artistas que apesar de terem o conforto preferem sua liberdade de expressão. Por fim, o barão, que é a personificação da elite e possesores dos meios de faturamentos.

Em face do exposto, a obra relaciona-se com o período o qual foi produzida, época da ditadura militar (1964-1985). Os personagens centrais representam a classe oprimida, explorada, que buscavam liberdade, porém, eram marionetes de um regime vigente. Logo, *Os Saltimbancos* tornou-se uma perfeita produção que de uma forma humorada, lúdica e que, destinada ao público infantil, driblou o sistema mencionado e figurou-se como um porta-voz de um contexto referente.

Conforme os dizeres de Silva (2012), no cenário em que Chico Buarque vivia quando produziu à adaptação de *Os Saltimbancos*, ela

seria um modelo apropriado para difundir não só a ideologia infantil (solidariedade, liberdade da opressão adulta), mas também, a sua e de seus companheiros de luta. Ampliada para um sistema que fazia com que a maioria da população se sentisse oprimida (vetados de qualquer sentimento de liberdade e solidariedade) as metáforas e alegorias que compõe o musical, ajudaram a revelar essa opressão.

Em síntese, com base nas discussões, a obra *Os Saltimbancos* pode ser vista como uma produção voltada para o público infantojuvenil, entretanto, é válido destacar que os indícios a tornaram uma composição muito mais ampla e completa. Motivo o qual despertou a atenção de muitos leitores/espectadores sendo remontada diversas vezes, e hoje é considerada uma preciosidade e objeto de estudo singular

3 METODOLOGIA

Levando-se em consideração o propósito científico deste trabalho, neste segmento será apresentada a metodologia da pesquisa. De acordo com Gil (2002, p.17), a pesquisa é entendida como um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Logo, ela se desenvolve através da construção dos conhecimentos e utilização de métodos científicos.

Para Kauark, Manhães e Medeiros (2010) existem diversos modos de se identificar uma pesquisa, depende da natureza, dos objetivos, da abordagem do assunto e estratégias realizadas para alcançar dados. O presente estudo apresenta uma abordagem qualitativa exploratória. Conforme Denzin e Lincoln (2006, p.17), “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Tendo em vista os procedimentos técnicos optou-se pela pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (2002), entende-se como aquela que é desenvolvida a partir de materiais de estudos como livros, artigos científicos, dentre outros. A escolha ocorreu pelo fato de buscar subsídios teóricos para a proposta. O trabalho teve como consulta livros, revistas, artigos para revisão da fundamentação teórica, e que resultou também em uma proposta didática para docentes e futuros docentes sobre o gênero dramático na sala de aula.

No que concerne a proposta de intervenção, a pesquisa se direciona ao Ensino de Literatura na Educação Básica com público alvo alunos do 9º ano do Ensino de Fundamental. A proposta teve como base principal contribuições de Cosson (2014), Jacopini (2013), e os documentos oficiais da BNCC (2018) e os PCNs (1998). Portanto, torna-se uma proposta aplicável e sendo possível sua futura realização no exercício docente.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Tenciona-se aqui uma proposta interventiva do gênero dramático em sala de aula considerando a possibilidade de sua aplicabilidade para discentes do 9º ano do ensino de fundamental. A proposta objetiva desenvolver a leitura e as habilidades de interpretação dos alunos, valorizando os conhecimentos culturais, sociais e alegóricos presentes na obra *Os Saltimbancos*, de Chico Buarque, e assim, evidenciar a importância desse gênero, reconhecendo-o como um texto relevante para as práticas de letramento e sua inserção em ambiente escolar.

Essa proposta é voltada para o ensino de Literatura na Educação Básica com a duração de aplicação de 8 horas aulas que, em viés metodológico, será desenvolvida em aulas dialogadas e participativas,

leitura, interpretação, debates, atividade de produção e trabalho com a oralidade. O objeto deste estudo, a obra *Os Saltimbancos*, tem relevância para o nosso público alvo (alunos do Ensino fundamental II) por ser uma produção infantojuvenil que além de possuir uma linguagem simples, descontraída, traz também um contexto político da época em que foi produzida – Ditadura militar– de forma crítica alegórica. Em suma, será trabalhado, através desse gênero, o despertar de leitores críticos.

Levando-se em consideração a importância deste trabalho, aponta-se a seguir a sugestão de intervenção, para o trabalho com o gênero dramático em sala de aula:

1º momento: Apresentação do gênero dramático, suas características e curiosidades

Esse momento corresponde à primeira aula, a qual o professor promoverá um espaço de conversa entre os discentes (é sugerido uma roda de diálogos) em que serão discutidas considerações importantes como: O que é o gênero dramático? Onde surgiu? Quais são suas características? Em que se difere de outros textos, entre outras dúvidas que venham surgir. É necessário que antes da apresentação da obra, os alunos tenham um conhecimento prévio de que a partir daquele momento estarão diante de um gênero especial e é relevante o docente enfatizar e despertar o conhecimento nos alunos.

2º momento: Apresentação da obra e autor

O professor, enquanto mediador, deve estabelecer uma relação inicial da obra e autor com os discentes. Levando-se em consideração a obra *Os Saltimbancos*, o professor pode atentar aos seguintes pontos, por exemplo: Levar a obra impressa (se possível) compartilhando o contato físico entre os alunos; discorrer sobre a importância da obra e sua escolha, trazer alguma curiosidade da obra como: que essa produção resultou também uma adaptação fílmica brasileira. No que

se refere ao autor, o professor pode fazer uma breve apresentação biográfica atentando principalmente a época da adaptação, em que Chico Buarque vivenciou a ditadura militar no país.

Essa apresentação de autor e obra é de suma relevância e é intitulada na sequência didática de Cosson (2014) como “introdução”. O autor em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática*, afirma que esse é um dos passos importantes para introdução de uma obra literária no ensino fundamental. E que apesar de ser essencial não deve se estender tanto, pois, sua função principal é apenas facilitar o encontro da obra e o aluno de forma positiva. Logo, defende-se que essa etapa seja feita de forma atenciosa.

3º momento: Leitura compartilhada da obra

Sugere-se uma roda de leitura compartilhada, tendo em vista, a possibilidade de essa ser obra pequena e aplicável durante uma aula. Atenta-se para o fato de que: se a escola não possuir em sua biblioteca o texto, recomenda-se que seja feita cópias (Xerox). Como já defendido no segundo capítulo por Jacopini (2013), a leitura compartilhada além de ser relevante para o trabalho com esse texto, gera nos alunos o exercício da escuta. Assim, constroem-se novos sentidos e possibilidades de novas interpretações. Ademais, como enfatiza também a BNCC, no campo artístico-literário, os alunos devem “participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais [...]” (BRASIL, 2018, p.157). Além disso, segundo os PCNs (1998), no momento da leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto e não significa, apenas, extrair informações e decodificar palavras, são necessárias estratégias didáticas. Portanto, é sugerido que esse momento seja feito em sala de aula de maneira coletiva e que, também, seja acompanhado pelo professor assegurando a leitura de todos.

4º momento: Debate sobre as impressões do texto e proposta de atividade de interpretação

Nesse momento serão discutidas as primeiras impressões dos alunos diante a obra, ressaltando, principalmente, se essa é apenas uma obra lúdica voltada para público infanto-juvenil ou se podemos nos atentar para outros fatores. De acordo a BNCC (2018), no campo artístico-literário, é esperado que os alunos desenvolvam habilidades de reconhecer e estabelecer em textos literários, múltiplos olhares sobre identidades, culturas e sociedades. Além, de considerar autoria e o contexto histórico e social da produção.

Ademais, para Cosson (2014), existe uma interpretação interna — leia-se momento interior — em que é acompanhado desde a decifração das palavras, páginas, capítulos e apreensão geral, que se realiza após o término da leitura. O que ele chama de encontro do leitor e obra. Nessa proposta, para enfatizarmos esse processo, sugere-se que o docente aguçe essa “interpretação” interna e as habilidades do olhar crítico da obra.

Segue algumas indagações nesse debate inicial: Em que ano essa obra foi adaptada? O que esses personagens representam? Existe alguma evidência deles relacionadas a figuras humanas, ou seja, a pessoas? O que de fato esse contexto representa? Por qual motivo os artistas não podiam falar abertamente sobre os fatos históricos naquela época? Hoje em dia existe censura para se falar sobre as mazelas sociais? Por que você acha que obras desse tipo são pouco exploradas nas aulas hoje em dia?

O professor deverá despertar a curiosidade dos alunos com essas questões e fazê-los refletir sobre o conceito de alegorias. Nessa aula será apresentada a proposta de atividade que consiste em divisão de grupos para apresentação de um seminário.

Proposta do seminário: Analisar e interpretar de forma crítica as características alegóricas e sociais presentes nas canções que compõem a peça Os Saltimbancos. (Cada grupo ficará com uma canção).

Como já apresentado no capítulo da obra, essa é uma composição teatral musical em que o enredo é apresentado através das canções. Logo, no momento da leitura, os alunos têm o contato direto com as canções sendo possível a divisão dos seminários.

5º momento: Exposição da peça teatral Os Saltimbancos em vídeo.

Esse momento será reservado para a apreciação do espetáculo em que o professor levará a peça disponível no Youtube. Essa será uma grande ferramenta para que o docente possa apresentar as características (na prática) desse gênero e trabalhar a construção dos valores estéticos e o conhecimento do teatro de forma mais precisa. Levando-se em consideração que os alunos dificilmente tenham assistido a um espetáculo teatral essa etapa é de suma relevância.

6º momento: Apresentação dos seminários

Essa etapa será a culminância do projeto em que os alunos externarão as suas interpretações diante a obra. Com a divisão dos seminários, cada canção será discutida e analisada. O professor pode, também, nesse cenário, abrir um espaço de dúvidas e também fazer suas considerações. Para Cosson (2014, p. 75), esse momento é entendido como o momento da interpretação externa “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. O autor atenta que, os processos de interpretações são diversificados e dependem dos textos e dos objetivos da aula, e que na escola é preciso compartilhá-la ampliando os sentidos do texto.

Para essa etapa recomenda-se a produção da interpretação e a exposição dos seminários, valorizando, assim, também, o trabalho

com a oralidade. Conforme os PCNs (1998), a oralidade deve ser trabalhada no ambiente escolar e possibilita o desenvolvimento das linguagens formais e convencionais, além disso, refere-se a um exercício de cidadania. Como também, nesse momento, segundo a BNCC (2018), o aluno pode tecer as habilidades de considerações, reflexões e problematização, ou seja, um espaço oportuno que ressalta a competência oral. Logo, atenta-se para essa relação ser conjunta: interpretação e oralidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, foram apresentadas importantes considerações sobre a relevância do gênero dramático e sua utilização em sala de aula. Esses conhecimentos se tornaram necessários para dar sustentabilidade ao nosso estudo, sobretudo, ao desenvolvimento da proposta de intervenção e auxílio para o exercício docente em âmbito escolar.

Sendo assim, pautado no levantamento dos objetivos apresentados, a proposta configura-se como um projeto aplicável, pois, tem relevância e fundamentos de autores importantes e torna-se possível sua realização para alunos do Ensino Fundamental II. Além disso, cabe destacar que a escolha da obra *Os Saltimbancos* tem suma relevância por atender as expectativas de encontro entre alunos dessa faixa etária (9º ano), e assume-se como uma obra revestida de crítica sendo possível a construção de olhares diferentes para as interpretações.

É válido acentuar, que ao desenvolver este trabalho, percebeu-se que esse, ainda, é um gênero tímido entre os docentes e alunos, e se faz necessário que projetos como esse não se findem, mas sejam discutidos,

também, por outros pesquisadores a fundo de rever novas possibilidades e estratégias para se chegar à aprendizagem dos discentes.

Uma das propostas sugeridas, mediante a peça *Os Saltimbancos*, é trabalhar o conhecimento da obra e o gênero relacionando-o com a sua adaptação fílmica. Assim, além do estudo do gênero, o aluno poderia confrontar outros aspectos que seria o estudo comparado. Desse modo, seria uma alternativa para despertar o interesse dos discentes, já que essa produção resultou, também, em uma adaptação fílmica.

Por fim, que se registre a importância deste estudo para auxiliar os professores e futuros docentes em sala de aula. Espera-se que essa contribuição/projeto seja uma semente e que gere frutos infindáveis. Logo, as expectativas resultam em acreditar na educação possível e que a diversidade de metodologias e estratégias sejam caminhos para essa realização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Severino João. Representando o Irrepresentável: Encenações de Tortura no Teatro Brasileiro da Ditadura Militar. *Latin American Theatre Review*, v. 21, n. 1, p. 5-18, 1987.

ARÊAS, Vilma. *Iniciação à comédia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ARRUDA, Aline Oliveira; TAVARES, Márcia ; ARAÚJO, Lanaiza do Nascimento Silva. Performatizando a Leitura do Texto Dramático Infantil: Uma Proposta Para Sala de Aula. *Revista Leia Escola*, Campina Grande, v. 19, p. 53-66, 2019.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

- CALZAVARA, R. B. A dramaturgia brasileira: das origens ao século XX. *UNOPAR Cient., Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 61-64, jun. 2000.
- CAMOCARDI, E. M; ANTONELLI, C. A. Z. . *Interfaces midiáticas: do teatro ao cinema em O cavalete azul*, de Maria Clara Machado. São Paulo: Arte & Ciência, 2006.
- CEBULSKI, Márcia Cristina; NETO, Alexandre Leocádio Santana. *Breve Introdução à Literatura Dramática Ocidental*. 1. ed. Guarapuva: Unicentro, 2015.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA, Elisa Augusta Lopes. Teatro na aula de língua portuguesa: um espetáculo em três atos. *Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente*, Ano 6, Vol XI, Número 2, Jul- Dez, 2013, Pág. 125-145.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- FERREIRA, C. O. Uma breve história do teatro brasileiro moderno. *Nuestra América*, Porto, v. 5, p. 131-146, jan./jul. 2008.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.
- GOULART, Josiane Costa Valeriano. *O teatro brasileiro e a vida encenada*. 2010. 82p. Dissertação de mestrado em Literatura Brasileira. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- GRAZIOLI, F. T. *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*. 2 ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2019.
- HOLANDA, Chico Buarque de. *Os Saltimbancos* (adaptação). Vol. 5. São Paulo: Global Editora, 2002.
- JACOPINI, Juliano Ricci. *O Texto Teatral (en)cena*. 2013. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil. 2013.
- KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
- MAGALDI, Sábado. *Panorama do teatro brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.
- MAYOR, Mariana França Souto. O teatro do século XVIII no Brasil: das festas públicas às casas de ópera. *Revista aSPAs*, v. 5, p. 103, 2015.

- OLIVEIRA, de Marília. *Chico Buarque e a reconstrução de Os Saltimbancos: literatura, arte, política, música e dramaturgia*. Filozofski Fakultet. Zagreb, 2017.
- RABELO, Adriano de Paula. *O Teatro de Chico Buarque*. São Paulo, 1998. 224p. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1998.
- RODRIGUES, Aline. *TBT: O lugar da tradução na evolução do teatro no Brasil*. 2008. 85p. Monografia submetida ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.
- RÖSING, Tania M. K. Apresentação. In: SITTA; Marli; POTRICH, Cilene. *Teatro: espaço de educação, tempo para a sensibilidade*. Passo Fundo: UPF, 2005.
- SANTOS, Neusa Raquel de Oliveira; FARIA, Moacir Alves de. Jogos Teatrais na Educação: Um olhar para uma prática libertadora. *Eletrônica Saberes da Educação*, v. 1, p. 11-22, 2010.
- SANTOS. R.R. As Relações Intrínsecas entre o Teatro do Oprimido e a Ditadura Militar no Brasil. In: XXIV ENCONTRO ESTADUAL NA ANPUH. UNIFESP, Guarulhos, 2018.
- SILVA, Eliane Brito Lima e. *Saltimbancos como somos nós: novas e velhas metáforas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística.) UFBA – Universidade Federal da Bahia, 2012.
- SILVA, F. J. R. Uma história do teatro do oprimido. *Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 23-38, fev./mai. 2014.
- SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- TOLEDO, C. A. A.; RUCKSTADTER, V. C. M.; RUCKSTADTER, F. M. M. O teatro jesuítico na Europa e no Brasil no século XVI. *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, v. 25, p. 33-43, mar. 2007.
- VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1988.
- WANDERLEY, Cremilda da Silva Aguiar. *O Conteúdo Político na Dramaturgia de Chico Buarque: “Calabar”, “Gota D’água”, “Os Saltimbancos” e “Ópera do Malandro”*. In: INTERCOM – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Santos, 2007.

5

André Luiz Souza da Silva
Danielle dos Santos Mendes Coppi

UMA PROPOSTA
DE LETRAMENTO SOCIAL
PARA AULAS
DE LÍNGUA PORTUGUESA:
respeito à diversidade sexual

1 INTRODUÇÃO

Por muito tempo, os professores de língua portuguesa adotaram para si, em sua maioria, um status de professor de gramática, isso por um viés inteiramente normativo, infelizmente. Entretanto, o ensino de língua portuguesa, que pressupõe o ensino de língua materna, alicerça seu fazer pedagógico na ampliação da competência comunicativa dos discentes, com base em uma educação linguística. Por esse prisma, focaliza-se o engajamento dos alunos em práticas sociais diversificadas que enalteçam dinâmicas cotidianas diversas, considerando a ampliação dos letramentos escolares e sociais por meio da instituição formal de educação, que é a escola.

A *LGBTfobia* é uma realidade na sociedade brasileira, assim, o respeito à diversidade sexual se faz uma temática necessária. Na Paraíba, por exemplo, há essa realidade, uma vez que, os transfeminicídios estão presentes nos boletins de ocorrência. De acordo com o professor de Direito Penal, Emerson Ramos, na cidade de Patos-PB, entre os anos 2010-2011, é possível identificar o registro de cinco mortes. Esses assassinatos ocorreram em horário noturno, o que segundo o autor, não é uma coincidência, haja vista que a prostituição é o mercado de trabalho mais propenso às mulheres transexuais e às travestis, bem como é um horário deserto nos locais em que as vítimas foram encontradas. Logo, a noite é seu sobreviver e martírio, sendo “também o tempo de existência das travestis, o instante de suas aparições públicas. É na escuridão que elas podem transitar” (RAMOS, 2019, p. 05).

Nessa conjuntura, para desenvolver o projeto, foi exposto aos alunos o tema “Respeito à diversidade sexual” e dito que o projeto não estava sendo aplicado por considerá-los homofóbicos, mas por compreendê-los como agente sociais colaborativos que, mediante o

acesso à informação, têm condições de defender vítimas da *LGBTfobia*, bem como combater práticas que concebiam essa discriminação. Dessa maneira, apontamos a proposta de desenvolver práticas de leitura e escrita com a finalidade de desenvolver a criticidade dos alunos. O que contribui também com a produção do gênero redação escolar que é tão valorizado pela comunidade e avaliado pelos sistemas de ensino, especialmente o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Este artigo é um recorte da monografia do autor, produzida em 2019, para a conclusão de curso *lato sensu* – Língua, Linguística e Literatura - do Centro Universitário de Patos, polo de Guarabira, sob orientação de Danielle Coppi. Este recorte tem o objetivo de apresentar o percurso e as etapas da sequência de atividades desenvolvidas com alunos de uma escola privada da cidade de Belém-PB, onde o tema em questão foi trabalhado em um projeto de letramento. Desse modo, as reflexões aqui desenvolvidas são de natureza qualitativa e de caráter descritivo, adotando a postura de professores-pesquisadores.

A seguir, o trabalho está organizado da seguinte maneira: seção teórica, enfatizando os postulados do(s) Letramento(s), com base nos estudos de Kleiman (1995) e na dissertação de Coppi (2016), além de trazer a baila colocações pertinentes de documentos oficiais, bem como as postulações de outros autores, no que tange ao ensino de língua(s), como Antunes (2009, 2014), Ferrarezi Jr. (2014), Tinoco (2013), entre outros. A seção metodológica apresenta algumas características da pesquisa e seus procedimentos. Adiante, há uma explanação das etapas desenvolvidas com os alunos, finalizando com as considerações finais, seguida das referências,

2 IMPLICAÇÕES DO(S) LETRAMENTO(S) PARA O ENSINO DE LINGUA(S)

As pesquisas acerca do letramento são inúmeras. A questão é que, por vezes, tem-se estabelecido o letramento como um sinônimo de alfabetização, quando, na realidade, é uma prática cunhada, inicialmente, no seio da família. O letramento social não tem sua raiz no processo formal da educação, mas no processo das aprendizagens ocorridas nos mais diversos contextos. A alfabetização é correspondente ao letramento escolar, isto é fatídico. Entretanto, o letramento, em sentido mais amplo, não é limítrofe, sendo uma extensão dos sujeitos junto a suas práticas de interação, isso mediadas pela linguagem. Desse modo, concordamos com Kleiman (1995):

[os estudos do letramento] examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI tais como emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseadas em alianças étnicas e culturais [...] (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Assim, o letramento compreende os estudos que refletem sobre o impacto social da escrita. Portanto, interessa-se pelas mudanças socioeconômicas que a escrita pode proporcionar aos discentes, uma vez que o domínio da linguagem escrita pode contribuir com a ascensão social e econômica dos alunos, de modo a possibilitar o acesso a melhores empregos e os poupar de preconceitos linguísticos. Na direção dessas colocações, é necessário que se apoderem de práticas linguístico-discursivas que os tornem proficientes em sua língua materna, pois, de acordo com Kleiman (1995, p. 17): “[...] ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalingüística (sic) em relação à própria linguagem”.

De acordo com Coppi (2016), ao focar no tema “letramento”, é comum que muitos enfatizem metodologias de alfabetização que se direcionam apenas ao empenho individual do alunado e posiciona o professor como um acompanhante com função expositiva nesse processo, que é o nosso já conhecido letramento escolar. Porém, conforme Kleiman (1995), o letramento deve ser esclarecido como um coletivo das práticas sociais que objetiva a escrita com a finalidade de aplicar um sistema linguístico específico, o compreendendo como uma tecnologia que deverá ser aplicada em contextos também específicos.

A escola, enquanto instituição de ensino, também é um espaço de letramento, inclusive, a maior e mais importante agência de letramento. Todavia, em muitos contextos, sua preocupação não se dá com as práticas sociais de uso da língua, mas sim com as prescrições sistemáticas da língua(gem), inicialmente, com a aquisição dos códigos que oportunizam a alfabetização e adiante com os postulados da gramática normativa. Nessa direção, Kleiman (1995) indica a existência de dois modelos de letramento: o **autônomo** e o **ideológico**, os quais foram idealizados pelo teórico Brian Street.

O primeiro é posto como forma única, assim, haveria uma maneira unívoca de a prática de letramento ser desenvolvida e que não está dissociada do progresso, da civilização e da mobilização social. Diferente do segundo, em que o letramento é uma prática de caráter plural que se estabelece por determinações socioculturais que ganham significações a depender dos grupos sociais que a utilizam considerando seus contextos de uso e apropriação (STREET, 1984 *apud* KLEIMAN, 1995).

A partir do que foi dito, Coppi (2016, p. 19) indica o seguinte para o viés autônomo: “[...] a escola equivocadamente ressalta que o fracasso do educando, no processo de escolarização, consiste na incompetência individual do mesmo, no trato com as letras”. O que diverge do viés ideológico, sobre o qual a autora afirma isto: “[...] o

conhecimento linguístico ultrapassa o aspecto puramente sistemático, ou seja, é necessário compreender como a língua é utilizada em sociedade e quais impactos tal uso provoca na vida dos indivíduos que dela se apropriam” (COPPI, 2016, p. 19).

Essa compreensão linguístico-discursiva nos faz estabelecer que a linguagem fomenta seu poder através de uma das modalidades da língua, que é a escrita. Enquanto fator social, a língua é uma instituição cultural e política que se faz e reverbera por meio dos sujeitos que a utilizam, desse modo, apropriar-se da modalidade escrita da língua, compreendendo a sociedade grafocêntrica na qual vivemos, é apoderar-se de um mecanismo de diferenciação social. Como bem afirma Coppi (2016, p. 20): “a língua é um mecanismo de poder que muitas vezes pode incluir ou excluir indivíduos de um meio social ou contexto comunicativo”.

Assim, o conhecimento linguístico visa a ampliação da competência comunicativa que pode oportunizar transformações sociais. Por isso, os sujeitos pouco-letrados, semianalfabetos ou não-alfabetizados são indivíduos subalternizados e marginalizados. Isso por estarem distantes das práticas de uso da linguagem que determinam e convencionam usos específicos da língua, principalmente, na modalidade escrita. Desse modo, adentrar com o letramento em sala de aula é valer-se de atitudes heterogêneas, tanto em relação às práticas de uso da linguagem quanto aos recursos que ela oportuniza.

Nesse trabalho, iremos nos ater às *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), as quais enfatizam que “[...] as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento das habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta” (BRASIL, 2006, p. 18). A partir disso, enxerga-se a necessidade de se desenvolver junto aos alunos uma prática reflexiva e sistemática acerca da língua e da linguagem. Todavia, a constatação primeira sobre o ensino de língua portuguesa

é a baseada estritamente no conteúdo gramatical que, muitas vezes, não se alicerça nos eixos do uso e da reflexão linguística. Portanto, concordamos com Ferrarezi Jr. (2014):

O fato é que nossas aulas de língua materna não são feitas para o aluno pensar. Partindo-se quase sempre da pressuposição de que aquilo que o aluno conhece não é a “língua portuguesa” que ele deve conhecer, nossas aulas se fundamentam muito mais na memorização do que seria a tal “língua portuguesa correta” – porém, sem treinamento de aplicação – do que na análise e na compreensão do que se passa realmente nesse universo da língua. Por isso se memoriza tanto (embora apenas para os fins efêmeros da prova) e se raciocina tão pouco (FERRAREZI JR., 2014, p. 40).

Assim, é necessário congratular o ensino de língua que vise a reflexão e a racionalização dos usos linguísticos voltados à discursividade. Por isso, as OCEM (2006) estabelecem que a produção e a recepção de textos devem estar direcionadas para as seguintes dimensões: i) **linguística**, a qual considera os recursos gramaticais em seus variados níveis; ii) **textual**, que se baseia nas configurações de variados textos em detrimento dos diversificados gêneros textuais/discursivos; iii) **sociopragmática e discursiva**, que têm relação direta com os interlocutores e os papéis sociais diante dos momentos sócio-históricos no qual estão inseridos e; iv) **cognitivo-conceitual**, não menos importante, está associada aos conhecimentos do mundo e suas inter-relações (BRASIL, 2006).

A abordagem a essas dimensões só é possível se os docentes tomarem para si o trabalho de idealizar, planejar e racionalizar medidas de intervenção dinâmicas, complexas e de longo prazo. É por isso que Coppi (2016) afirma ser necessário que o professor seja adepto da pesquisa e da ciência. Sendo coerente com seu fazer docente, fará uso dos avanços da ciência e da tecnologia buscando respostas para suas inquietações, como bem afirma a autora: “mesmo sendo perceptível a ausência de reconhecimento social de seu fazer profissional, na

medida em que busca se profissionalizar, percebe-se como um agente capaz de colaborar com a formação dos educandos” (*Idem*, p. 33).

Assim, o professor de língua portuguesa do ensino médio deve ter em mente que um de seus objetivos, de acordo com as OCEM (2006), é o de propiciar que o estudante atue de forma ética e responsável, em sociedade, visando as diferentes dimensões da prática social. É por isso, que frisamos a necessidade de um letramento não só escolar, mas também social, pois é nessa perspectiva que os discentes irão construir sua autonomia nas sociedades atuais. Assim, os documentos também enfatizam o seguinte: “[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos [...]” (BRASIL, 2006, p. 29).

Na direção desse ponto de vista, o professor do ensino médio deve agir em vias democráticas para com a formação dos educandos, garantindo uma preparação para que os alunos caminhem com seus estudos, sejam inseridos no mercado de trabalho, mas também exerçam a cidadania em consonância com as necessidades políticas e sociais de seu espaço e tempo. Assim, emergem-se também as temáticas de conflito social que são enraizadas como tabu.

Adotamos a temática “respeito à diversidade sexual” como problematizadora e atuante no processo de formação cidadã dos discentes, pois sabe-se que o tema é conflituoso e arraigado de percalços, desse modo, faz-se necessário desmistificá-lo. Décadas atrás, a “gravidez na adolescência” também foi um tema conflituoso, passado o frenesi, as questões de diversidade sexual se implicam como mais um tabu. As temáticas sobre gênero e sexualidade são contempladas em outro documento oficial: *Os Parâmetros Curriculares Nacionais Transversais* (PCN) - Orientação Sexual (1998).

Os PCN de Orientação Sexual se propõem a buscar considerações de todas as dimensões da sexualidade, enfatizando aspectos biológicos, psíquicos, socioculturais, além de suas implicações políticas. Sobre o tabu social, Coppi (2016, p. 39) esclarece o seguinte: “[...] é a família o primeiro agente de orientação sexual e, em muitos casos, é ela que não admite que se toque no assunto. Sendo assim, falar de sexualidade e gravidez na adolescência não é fácil, visto que tais assuntos ainda são considerados tabus em nossa sociedade”. Desmistificar uma temática de conflito é algo que incita estratégias, metodologias e acesso à informação. Desse modo, concordamos com Louro (2014) no momento em que autora afirma que transformações não se fazem sem intensas discussões e polêmicas.

Os PCN de Orientação Sexual estabelecem objetivos a serem trabalhados em ciclos da educação básica, elencamos os seguintes: a) respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos relativos à sexualidade, reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão, garantida a dignidade do ser humano; b) identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos e; c) reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra discriminações a eles associadas (BRASIL, 1998, p. 311). Mas qual o motivo de esses também serem objetivos e objetos de ensino-aprendizagem? Por força da desigualdade. Louro (2014) aponta o seguinte:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna

começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. (LOURO, 2014, p. 61).

Assim, a escola não deve se privar de adentrar na ressignificação da valores que ela também contribuiu para que perpetuasse e se consolidasse. Dessa maneira, como afirma Coppi (2016), a escola deve oportunizar o trato de aprendizados que também sejam de ordem social. Nessa perspectiva, faz-se possível contemplar as questões de identidade sexual em contexto de formação discente. Como afirma Louro (2014, p. 30): “[...] identidades sexuais se constituíram, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as”.

No mais, a escola não pode nem deve se abster de evocar em suas salas de aula uma perspectiva social que vise a cidadania, a autonomia, o respeito e a alteridade. Assim, faz-se necessário combater as falácias da mídia tendenciosa e dos governos autoritários, juntamente com os dizeres de indivíduos de má-fé, os quais reverberam que a sexualidade na escola esteja voltada à prática sexual, ao ensino de sexo, à exposição dos alunos a aparatos sexuais e quaisquer outras sandices que desvalorizem o fazer docente, bem como marginalizam a escola e silenciam os alunos.

Para tanto, faz-se necessário o cultivo de uma aprendizagem colaborativa que considere a participação de todos e vise a formação coletiva, haja vista que esse “saber” é adquirido por meio de normas sociais. É nessa direção que Antunes (2014, p. 61, grifos da autora) assevera que “em síntese, prioridade máxima, e perseguida por todos os meios: *ensinar os alunos a ler e escrever*. Esse seria o foco – socialmente mais útil e relevante – *do trabalho pedagógico com a língua e, inclusivamente, com a gramática*”.

Por vezes, o ensino de língua concentra-se no ato de elencar recursos linguísticos de acordo com parâmetros, exclusivamente,

metalinguísticos, isto é, apontar classes gramaticais diante de textos, reformular orações de ordem direta para a indireta, elencar classificações e nomenclaturas. Assim, as práticas de leitura e escrita são subjugadas e colocadas em detrimento de pretexto puramente gramatical. Como assevera Antunes (2003), a participação das pessoas na sociedade se dá pela linguagem, pelo uso efetivo da voz, da comunicação e não deve nem pode ser adiada mais a ampliação das habilidades de atuação e interação verbal. Desse modo, nos é permitido dizer que o professor deve galgar uma autonomia para seus discentes. A partir desse ponto de vista, concordamos com Antunes (2003):

O momento nacional atual é de luta, de renovação e incita à mudança, a favor de uma participação cada vez maior de toda a população e de um exercício cada vez mais pleno da cidadania. O professor não pode ausentar-se desse momento nem, tampouco, estar nele de modo superficial. O ensino de língua portuguesa também não pode afastar-se desses propósitos cívicos de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente (ANTUNES, 2003, p. 15).

É nesta perspectiva que alicerçamos a proposta desse trabalho: em os alunos serem alvejados pelo conhecimento e por meio dele serem questionadores. Devemos nos colocar buscando a inquietação e formando os discentes num panorama participativo e cidadão, pois, a língua é uma instituição também política, assim, suas dimensões devem ser trabalhadas em favor da participação social dos alunos (ANTUNES, 2009). E tornamos a enfatizar que essa ação se faz possível pelas práticas de leitura e de escrita, isso “[...] numa ascensão constate, pela consciência de que a participação de cada um na vida da comunidade é condição de vida e de progresso individual e coletivo, particular e público” (ANTUNES, 2009, p. 44). E por meio disso, concordamos com Coppi (2016):

[...] é preciso que o professor, agente de letramento, busque constantemente estratégias de ensino que permitam ao

educando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, o que favorecerá a construção de seu conhecimento, bem como sua postura coerente diante das mais diversas situações de uso linguístico (COPPI, 2016, p. 43).

Exposto isso, observa-se que o ensino de língua materna deve objetivar a ampliação da competência comunicativa dos alunos sem perder de vista o fato de que eles já são falantes da língua portuguesa. Ao adotar esse parâmetro, o professor precisa engajar os alunos em práticas de leitura e escrita que redimensionem e ampliem a interação verbal desses sujeitos. Não se trata de uma revolução para o ensino de línguas, trata-se da (re)significação para o ensino de línguas, como determina Coppi (2016). Dessa forma, acaba por emergir um fazer docente que é de cunho popular, que é de caráter social e, nas aulas de língua, isso é possível com a ação de projetos de letramento.

Nessa perspectiva, emerge-se a pedagogia social, a qual objetivamos da seguinte forma: “[...] tem o propósito de desenvolver práticas humanizadas ligadas à superação da pobreza e das desigualdades sociais, promover a integração dos indivíduos, oportunizando-os a terem condições dignas de vida e de convivência social” (SATURNINO, 2018, p. 168). Com esse propósito em xeque, o professor que a adota passa a considerar a importância da racionalidade, dos direitos sociais e humanos com a finalidade de desenvolver e oportunizar relações humanas.

Assim, trabalhar a pedagogia social em contexto de sala de aula é considerar o que Saturnino (2018, p. 162) estabelece ser fator integrante para o trabalho dos pedagogos sociais: “[...] exige conhecimento amplo da realidade e, sobretudo, a sensibilidade para colocar-se no lugar do outro que se encontra numa situação vulnerável”. Dessa maneira, podemos buscar com os alunos construir uma prática de valores éticos e de respeito, pois é necessário considerar que forças antagônicas potencializam a discriminação e exclusão dos sujeitos marginalizados. Por isso, enfatizamos os dizeres de Silva (2016):

Na educação, e por que não dizer, na sociedade, quando se identificam aqueles/as que se encontram 'do outro lado' da linha, nota-se uma hierarquização, ou seja, as formas de exclusão e discriminação são mais ou menos cruéis, dependendo da 'distância' que estes/as estão da 'linha'. Aos/Às educandos/as e educadores/as que tornam público o fato de viverem uma sexualidade fora dos padrões da heteronormatividade são impostas posições inferiores na 'hierarquia da tolerância' (SILVA, 2016, p. 75).

Nessa perspectiva, para desenvolver uma pedagogia social que "desalinhe", esses lados expressos por Silva (2016), podemos adotar, nas aulas de língua materna, o viés dos projetos de letramento, os quais, por vezes são confundidos com projetos escolares, projetos didáticos, etc. Entretanto, a concepção de projeto de letramento ultrapassa o ideal dos demais, pois considera o aporte teórico expresso pela própria teoria do Letramento. Conforme Tinoco (2013), os projetos fazem parte das práticas escolares, mas enxerga-se um problema com o emprego das nomenclaturas, tendo em vista que não são sinônimas.

Desenvolver um projeto na escola acaba por considerar alguns fatores importantes como área de conhecimento na qual se desenvolve o projeto, o contexto de atividades por meio do qual o projeto se desenvolve, o objetivo para qual se propõe, até mesmo o contexto sócio-histórico da inserção acarretará na definição da nomenclatura (TINOCO, 2013). Direcionemo-nos aos termos projeto escolar e projeto de letramento. O primeiro, de acordo com Coppi (2016), é uma prática pensada sem qualquer contato prévio com o espaço escolar e/ou com os alunos e que se faz de forma padronizada e de maneira independente à comunidade. O segundo, conforme Tinoco (2013), interessa-se pela vida real dos educandos e dos professores, desse modo, seus objetivos não são apontados por práticas padrão, mas por práticas situadas.

Assim, um projeto de letramento considera uma prática social, diferente dos escolares que se fazem por meio de datas comemorativas

e festivas, por exemplo. Ao apontarmos o elemento social, concordamos com Coppi (2016), ao evidenciar que há uma quebra na hierarquia de conhecimentos, pois os discentes, o professor e a comunidade em geral apresentam conhecimentos igualmente válidos e que podem valorar o processo de ensino-aprendizagem. Por esse prisma, o projeto de letramento é uma prática situada que considera a leitura, a escrita e a análise linguística numa direção sociodiscursiva que a escola tradicional nem sempre valoriza. Assim, observa-se a relação leitura-escrita-reflexão direcionada às práticas de formação escolar e social.

3 ÂNCORA METODOLÓGICA

O professor-pesquisador, como aponta Bortoni-Ricardo (2008), não tem uma visão egocêntrica e não se vê como um detentor soberano do conhecimento produzido por outros profissionais, na verdade, é oposto, pois dispõe-se também a produzir conhecimentos a respeito de seus problemas em sala de aula, com a predileção de melhorar não apenas sua prática, mas também de contribuir com a de outros profissionais. Logo, o que diferencia um professor-pesquisador, de outros professores, é o seu desejo e sua vontade de refletir sobre as práxis de si, com a finalidade de avigorar e desenvolver características positivas, e indagar-se sobre suas próprias dificuldades. Assim, deve manter-se aberto às estratégias e propostas inovadoras.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, pois faz-se por meio da interpretação de fenômenos sociais inseridos em um contexto. Nessa direção, temos o caráter descritivo, uma vez que considerarmos a exposição de cada etapa da aplicação de atividades com os alunos. Nesse contexto, a sala de aula é um laboratório e uma pesquisa voltada para esse espaço “[...] vai registrar sistematicamente cada sequência de eventos relacionados a essa aprendizagem” (BORTONI-

RICARDO, 2008, p. 35). Dessa forma, é necessário nos valermos da observação como um dos instrumentos de registro.

A pesquisa desenvolveu-se numa escola privada da cidade de Belém-PB. Essa escola atendia aproximadamente 252 alunos em turmas de pré-escola (maternal e jardins), fundamental (1º ao 9º ano) e médio (1ª e 2ª série), distribuídas nos turnos manhã e tarde. Os participantes desta pesquisa foram educandos da 2ª série do ensino médio com faixa etária entre 15 e 16 anos. A turma para a intervenção foi selecionada através do fator idade, pois consideramos que a faixa etária dos discentes, teoricamente, indica maior maturidade para as discussões e reflexões acerca do tema.

A seguir, serão expostas as etapas das atividades desenvolvidas com os alunos. Cada etapa foi pensada para alvejar os alunos com uma série de informações e conhecimentos com a finalidade de construir um repertório consistente acerca da temática proposta, lançando mão de gêneros textuais/discursivos diversificados para a mediação das discussões e proposições. A prática dessas atividades foi realizada entre os meses de agosto e novembro de 2019, dispondo de 13 aulas, de 45 minutos cada.

4 PASSO A PASSO: PROJETO DE LETRAMENTO EM FOCO

Esta seção alicerça-se na descrição das atividades de leitura diante de gêneros textuais e práticas de interação diversas e expõe práticas de escrita voltadas para o texto dissertativo-argumentativo, pois engaja os discentes na prática escrita que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) postula como avaliativa em seu processo de avaliação das séries finais da educação básica.

A primeira etapa do projeto de intervenção deu-se por meio da exposição de um vídeo, o qual é acessível pelo site YouTube, intitulado *Homofobia no Quadro Vai fazer o quê?*¹², que é/foi um quadro idealizado e produzido pelo programa Fantástico e transmitido pela Rede Globo de Televisão. O vídeo expõe um ambiente cotidiano, uma praça de alimentação, na cidade do Rio de Janeiro, onde dois atores interpretam um casal homoafetivo. Os atores trocam carinho e carícias. As pessoas passam e olham, outras nem se quer percebem, ou mesmo que percebam, agem com naturalidade, também há alguns conflitos. Exposto o material, distribuimos um pequeno papel em branco para que os estudantes pudessem opinar sobre a situação e de maneira anônima. Feito isso, todos depositaram seus papéis em uma pequena caixa, da qual fomos aleatoriamente retirando os comentários escritos e discutindo os posicionamentos.

A segunda etapa foi motivada pelo dizer de uma das entrevistas no quadro do Fantástico em que pediu desculpa pela expressão, ao utilizar o termo “viado”. Conforme as OCEM, não é apenas a linguagem hegemônica que deve ser objeto de investigação em sala de aula, mas também as variedades estigmatizadas (BRASIL, 2006). Isso incita a presença da Sociolinguística. Por isso, concordamos com Bagno (2009):

[...] toda manifestação linguística é um fenômeno que merece ser estudado, é um objeto digno de pesquisa e teorização, e se uma forma nova aparece na língua é preciso buscar as razões dessa inovação, compreendê-la e explicá-la cientificamente, em vez de deplorá-la e condenar seu emprego (BAGNO, 2009, p. 34-35).

Nessa direção, selecionamos alguns termos que são evocados na sociedade para agredir, ridicularizar e/ou rotular indivíduos da comunidade LGBT+. Observe abaixo os vocábulos que selecionamos a partir da *Dicionária Aurélia* (2013), de Vip; Libi:

¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H6VxfvzQuGc>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

Quadro 01: variedades linguísticas para prática reflexiva

Baitola = S. m. (pejorativo) Gay; homossexual masculino; boiola (p. 26).
Bicha = S. f. Homossexual masculino; gay; viado; homem efeminado (p. 29).
Bissexual = S. c2g. e adj. Indivíduo que transa tanto com homens como com mulheres (p. 32).
Caminhoneira = S. f. (pejorativo) Lésbica com gestos muito masculinizados (p. 39).
Drag Queen = (do inglês) S. f. Gay que se veste de mulher, mas apenas para festas (não confundir com travesti) (p. 51).
Gay = (guêi) – (do inglês) 1. S. m. Homossexual masculino; 2. Adj. Próprio de gay (p. 65).
Homossexual = S. c2g. Aquele(a) que transa com alguém do mesmo sexo (p. 70).
Lésbica = S. f. 1. Homossexual feminina. 2. Adj. Próprio de lésbica (p. 82).
Sapatão = S. f. aum. (pejorativo) Lésbica (p. 121).
Transsexual = S. c2g. Aquele(a) que se submeteu a tratamentos à base de hormônios e a procedimentos cirúrgicos (amputação ou implante de pênis) para troca de sexo, na tentativa de alinhar a anatomia à identidade sexual (p. 127).
Travesti = S. c2g. Homossexual que se veste e se comporta como mulher, que faça programa ou não. Alguns travestis implantam silicone nos seios e outras partes do corpo, mas ainda possuem pênis (p. 128).
Viado = S. m. Homossexual masculino; gay (p. 134).

Fonte: Vip; Libi (2013).

A partir dos itens lexicais expostos, no quadro anterior, organizamos os alunos em uma roda de diálogo, então, colocamos os termos do quadro em papéis dentro de uma caixa que foi passando de mão em mão para que cada um retirasse um termo e dissesse o que conhecesse a respeito da palavra sorteada por ele. Assim, esclarecemos com os alunos como alguns termos são de cunho pejorativo e utilizados com a finalidade de agredir os indivíduos da comunidade LGBT+. Essa ação acabou por oportunizar a discussão acerca de adequação linguística. Assim, a variedade linguística não pode ser proferida em qualquer situação comunicativa ou em qualquer presença.

A terceira etapa da intervenção foi feita com o uso do videoclipe¹³ e da letra de canção da cantora Pablo Vittar, intitulada: *Indestrutível*. Selecionamos a canção por ser interpretada pela cantora que é uma *drag queen* que tem por nome Phabullo Rodrigues da Silva, natural do Maranhão. Assim, a artista marca significações importantes, ser gay e nordestino, características que por vezes são discriminadas, excluídas e/ou ridicularizadas. O clipe foi produzido para sensibilizar as pessoas sobre as agressões físicas e verbais das quais os sujeitos LGBT+ podem ser e são alvos na escola, o que corrobora os nossos dizeres acerca da relevância de tomar essa problemática como ponto de partida para uma prática pedagógica cidadã, humana e justa.

A etapa quatro consistiu em viabilizar o contato com dois gêneros: a notícia e a reportagem, ambas em linguagem verbal escrita. Considerando “[...] que vale tomar os gêneros como referência para o estudo da língua, e, conseqüentemente para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 57). Dessa forma, selecionamos dois gêneros da esfera jornalística, isso com a finalidade de alinhar o tema com fatos reais e que se fazem por meio de ações de ódio ao público LGBT+.

A reportagem do *G1* é do ano de 2016, ano em que um homem atacou uma boate LGBT+ na cidade de Orlando nos Estados Unidos, deixando 50 pessoas mortas. Na ocasião, o atirador foi alvejado pela polícia. De acordo com informações da ex-esposa do assassino, seu ex-marido era violento, de mente instável e a agredia constantemente enquanto eram casados, como aponta a reportagem. Já o material do *El País* noticia um fato ocorrido no corrente ano – 2019 – em que aos dezenove minutos do segundo tempo do jogo, o árbitro Anderson Daronco interrompeu a disputa entre São Paulo e Vasco, no momento

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww>>. Acesso em: 02 de nov. 2019.

em que parte da torcida vascaína entoava: “time de viado”, das arquibancadas de São Januário, para provocar os adversários.

Para tanto, elaboramos uma sequência de questões discursivas, concebendo a leitura como fator principal para sua resolução, buscamos as respostas junto aos alunos, primando pelo diálogo e reflexão coletiva. Alguns questionamentos: 1) Como foi caracterizado, pela reportagem, o atentado à boate “Pulse”? Exponha com suas palavras; 2) “O suspeito comprou legalmente duas armas de fogo”, diz a reportagem. O que explicar a respeito da legalização e a respeito da posse e/ou portes de armas de fogo? O favorecimento dessa prática viabiliza a segurança pública e pessoal? Exponha seus argumentos; 3) Qual foi a declaração feita pelo chefe de Estado? O teor do enunciado representa solidariedade, empatia e alteridade? 4) Sobre os cânticos homofóbicos, direcionamos dois questionamentos, o primeiro: qual a importância da atitude do árbitro diante dos preconceitos, exclusões e segregações por orientação sexual e/ou identidade de gênero? 5) Qual a importância das legitimações da lei que obrigam que determinadas situações sejam evitadas, proibidas e penalizadas?

Nossa quinta etapa caminhou para uma ação de multissemiose, uma vez que adotamos como texto de leitura e análise o gênero HQ (histórias em quadrinhos). Selecionamos esse gênero por seu caráter lúdico, uma vez que as cores são elementos atrativos para a leitura. De acordo com Ramos (2017), mesmo que os textos sejam curtos, há uma reunião maciça de informações, assim, é neste formato diminuto e condensado do conteúdo que se observa a contribuição para que o gênero faça parte da narrativa educacional brasileira. Nessa direção, enalteçemos a HQ intitulada *Amor é Amor*, por Geektopia, selo da editora Novo Século. Foi então anunciada a publicação no Brasil da coletânea Love is Love, ou melhor, *Amor é Amor*.

Selecionamos para os alunos duas leituras iniciais, a primeira, considerando duas personagens femininas da *DC comics*, que é uma

editora norte-americana. As personagens foram Arlequina e Hera Venenosa, a primeira, conhecida por seu relacionamento conturbado e problemático com Curinga, outro personagem da empresa supracitada, a outra é o alter ego da doutora Pamela Lillian Isley, uma das vilãs de Batman. Feitas essas leituras, proporcionamos aos alunos uma atividade prática de recorte e colagem. Selecionamos uma outra leitura da HQ, mas sem texto verbal, apenas visual. Expomos aos alunos a seguinte figura do Superman:

Figura 01 – Superman com bandeira LGBT+



Fonte: Roux. In: Andreyko, 2017.

Pedimos que eles definissem fisicamente o Superman, então o apontaram como branco, alto, bonito e forte; questionamos qual a atitude

de Superman exposta na imagem, eles prontamente responderam que ele segura a bandeira LGBT+; indagamos se ele seria um personagem hetero ou gay, os alunos disseram que pelo relacionamento dele com uma personagem mulher, ele seria hetero; por fim, questionamos qual a função de um super-herói, eles responderam: proteger. Então perguntamos: essa proteção seria seletiva ou independe de quaisquer condições? Na direção dessas indagações, novamente questionamos: o que representa essa imagem? Eles conseguiram compreender que o Superman, apesar de ser hétero, é um homem que pode combater a discriminação e que ao segurar a bandeira ele se compromete com isso, pois ele é um super-herói, e para ele, a vida de todos é importante.

Assim, devemos superar com os discentes esse abismo da leitura estrita a um único conhecimento, buscando agir para eles e com eles, uma vez que o professor amparado em um modelo de letramento ideológico precisa instigar os educandos a realizar uma leitura que perpassa os materiais linguísticos e semióticos. Passada essa prática, fomos direcionar a práxis de recorte e colagem. O que não deixa de ser uma forma de atribuir protagonismo para os discentes, de exercitar a concentração, agilidade e ativismo, sendo um saber também muito útil à vivência escolar. Após recortarem cada parte impressa em folhas ofício (A4), os alunos colaram cada parte do Superman em um papel madeira, feito isso aos alunos produziram, em pequenos balões de HQ, uma fala para o personagem colando em volta da figura completa do super-herói.

A sexta etapa do projeto de intervenção teve como introdução um quebra-cabeça, este foi elaborado a partir da placa de civilização instaurada no Estado da Paraíba, a qual determina que os comerciantes posicionem em seus comércios em local visível, placa com os seguintes dizeres: “discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero é ilegal e acarreta multa – Lei estadual nº 7.309/2003 e decreto nº 27.604/2016”. O quebra-cabeça foi idealizado para contextualizar e inicializar uma “roda de conversa” com uma Bacharela em Direito, para

conversar com os alunos sobre as perspectivas que envolvem a lei e o decreto supracitados e dar espaço para que eles questionassem sobre o papel do judiciário diante do respeito à diversidade sexual.

A sétima etapa voltou-se para a escrita. Na ocasião, trabalhamos com os alunos o gênero redação escolar, o qual apresenta predominantemente a tipologia dissertativa-argumentativa. Optamos por esse gênero por ser de caráter funcional para os processos avaliativos educacionais, uma vez que é objeto de avaliação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, atrelamos a prática de escrita de um gênero que não é socialmente relevante, mas que atrelado à uma temática socialmente problemática, emerge-se como significativo nas perspectivas do letramento.

Para tanto, utilizamos de duas aulas para orientar sobre as características do gênero redação escolar, do tipo dissertativo-argumentativo, ou seja, seus constituintes estruturais, de estilo e temáticos. Assim, desenvolvemos as aulas por meio do uso de datashow, uma vez que o uso de recursos e mecanismo tecnológicos são indispensáveis para o fazer pedagógico contemporâneo. Então, concebemos com os alunos o que é a introdução do gênero dissertativo-argumentativo; como é o desenvolvimento, e que fatos reais podem ser utilizados para contextualizar o tema, desde que sejam divulgados pela mídia pública e confiável, ou seja, de referencial histórico. Explicado o processo de desenvolvimento, passamos a explicitar como funciona uma proposta de intervenção: o agente que irá promover a ação; qual a proposta de ação e qual o objetivo que se pretende alcançar com ela. Por fim, explanamos como se dá a produção das considerações finais.

Para a etapa oito, quanto às práticas de reescrita, adotamos uma ação corretiva¹⁴ do tipo classificatória, para todas as produções, a qual, segundo Leite; Pereira (2013), é feita através de um conjunto de códigos

¹⁴ Leite; Pereira (2013) baseiam suas propostas nos estudos e discussões de RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

que identifique os “erros” e possibilite aos alunos agir diante do problema e buscar uma solução. Utilizamos os sinais da seguinte maneira:

Quadro 02: códigos para a correção classificatória

[]	ideia incompleta ou para ajustes
{ }	desvio gramatical
O	pontuação (. , ; ! ?)
?	questionamento da ideia
*	desvio ortográfico
__	adequação do vocabulário

Fonte: o autor deste trabalho

A partir dos sinais explicitados, apontamos, na escrita dos alunos, os caminhos para a melhora do texto outrora produzido. Explicitamos em sala qual era a significação de cada código e auxiliamos na resolução das problemáticas. Essa ação é necessária para que os alunos possam refletir diante de seus próprios discursos. Também adotamos outros dois processos de correção para a segunda escrita: o **indicativo** e o **textual-interativo**. O primeiro é baseado no apontamento dos erros, ou seja, o professor faz uma detecção dos elementos que se desviam do padrão da língua e do gênero textual, então o aluno age diante deles buscando uma resolução; o segundo se faz pela ação interativa, é dinâmico e se constrói no momento em que o professor direciona, através de comentários mais longos, parâmetros que visem a melhoria do texto (LEITE; PEREIRA, 2013).

Na direção dessas ações, apontamos o uso da correção indicativa para os elementos ortográficos, lexicais e gramaticais e a textual-interativa para a melhoria do conteúdo textual. É válido ressaltar que a produção em reescrita, apesar de nossa participação, na qualidade de professor, o aluno continua sendo o agente escritor, uma vez que não produzimos conteúdo, apenas auxiliamos no aprimoramento do texto, conforme apontam Leite; Pereira (2013).

Então, os alunos passaram para a reescrita final, ou seja, a segunda reescrita. Decidimos utilizar de um mecanismo comum na contemporaneidade, o uso dos celulares. Todos os alunos participantes da pesquisa constituem um grupo na rede social *WhatsApp* intitulado “Gramática – Segundão”, no qual, enquanto professor da turma, utilizamos o referido espaço para envio de links de pesquisa, propostas de leitura, informações sobre a área de linguagem, envio de vídeos com conteúdo das aulas. Então, a partir desse recurso tecnológico, pudemos propor aos alunos, em sala, que enviassem ao grupo seus textos. Consideramos a proposta proveitosa, pois: a) oportuniza o contato com um recurso que eles já conhecem e b) os coloca em contato com o corretor ortográfico do aparelho, que, queiramos ou não, é uma ferramenta positiva para a produção de textos.

A fim de promovermos uma ação social para os textos dos discentes, decidimos organizar os textos em um livreto. Desse modo, os textos passaram por uma correção do tipo **resolutiva**, a qual o professor detecta os desvios e ele mesmos os corrige (LEITE; PEREIRA, 2013). Uma ressalva sobre essa nossa ação, ela foi feita respeitando a integridade temática dos textos dos alunos, assim, realizamos uma ação corretiva, unicamente, de caráter ortográfico e gramatical.

Na etapa nove, houve a culminância das atividades no salão da escola. Na ocasião, os alunos acionaram seus multiletramentos realizando uma apresentação musical. Uma aluna interpretou a canção *Indestrutível*, de Pablo Vittar, enquanto outro aluno tocava em teclado a canção que fez parte de nossas práticas. Na culminância, a gestora fez-se presente, bem como outros professores e professoras com alunos da 1ª série do Ensino Médio, também foi apresentada a versão final do livreto com os textos dos alunos. No mais, concebemos relevante expor o sumário da obra produzida, com a necessidade de apresentar nosso produto final. Entretanto, iremos, por preceitos éticos, ocultar o nome dos autores e deixar em exposição os títulos dos textos:

Figura 02 – títulos das produções dos alunos

SUMÁRIO		
APRESENTAÇÃO	5	CAMINHOS PARA UMA SOCIEDADE RESPEITOSA 20
<i>André Luiz Souza da Silva</i>		
INTRODUÇÃO	7	TEM MOTIVO? REFLEXÃO A RESPEITO DA DISCRIMINAÇÃO SEXUAL E DE GÊNERO 21
A LIBERDADE DE SER	11	LIBERDADE E A FALTA DE ACEITAÇÃO NA SOCIEDADE: REFLEXÕES SOBRE DISCRIMINAÇÃO SEXUAL 22
ENFRENTANDO A DESIGUALDADE POR SEXUALIDADE	12	HOMOFOBIA É CRIME! 23
BRASIL FORTE: EM DEFESA DOS CIDADÃOS	14	
DISCUSSÕES SOBRE DISCRIMINAÇÃO POR SEXUALIDADE	15	
RESPEITO ÀS DIVERSIDADES	16	
COMPREENDENDO O SENTIDO DA PALAVRA EMPÁTIA	17	
A ESCOLA ALÉM DO CONTEÚDO: A BUSCA PELO RESPEITO ÀS DIVERSIDADES SEXUAIS E DE GÊNERO	19	

Fonte: acervo dos autores

Os títulos asseveram as produções dos alunos e a produção do livreto, o qual foi disponibilizado aos alunos em formato impresso e também foram entregues cinco exemplares para a biblioteca da instituição, com a finalidade de que o material seja um recurso didático para outros professores, que seja material de estudo para outros alunos e que sirva como aparato reflexivo a qualquer leitor. Na direção de todas essas ações, observamos uma prática produtiva e alicerçada nos aportes do letramento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda não é o fim das discriminações por orientação sexual e identidade de gênero, pois o cenário é sofrível e calejado demais. Há um histórico imenso de perdas, seja da vida, seja daqueles que se

amam, por serem apenas diferentes. Mas diferentes não somos todos? Questionamos. Porém, esperamos ter contribuído com a formação escolar e humana de nossos alunos, bem como ter contribuído socialmente para que todo LGBT+ saiba que lutamos com eles e que o caminho é árduo, mas estamos juntos. Podemos nem sempre sermos alvo em potencial, uma vez que quem orienta essa pesquisa é hétero e quem a escreve é gay cisgênero, mas enquanto mulher e homossexual, respectivamente, conhecemos o machismo, isso é o bastante para conhecermos e reconhecermos a necessidade de uma ação interventiva valorosa e enriquecedora nos espaços escolares.

Reiteramos o desenvolvimento de práticas de leitura e reflexão textual com base em gêneros textuais/discursivos: reportagem, notícia, HQ, letra de canção, entre outros. Através de leitura, escrita e análise dialogamos sobre a necessidade em respeitar a diversidade sexual. Adiante, desenvolvemos práticas de escrita, objetivando escrita e reescrita, porque desconsideramos a escrita como um produto. Desse modo, enxergamos como produção processual, uma vez que elaborar textos ultrapassa o domínio do código linguístico. Assim, agimos como colaboradores da escrita das redações voltadas ao tema proposto e contribuímos no processo de aprimoramento das produções. No mais, vivenciamos práticas que muito contribuíram com nosso fazer pedagógico e nos revigoram enquanto professores-pesquisadores. Por fim, identificamos a pesquisa como proveitosa e que outros possam se inspirar em nossas experiências.

REFERÊNCIAS

ANDREYKO, Marc. (org.). *Amor é amor*. Tradução de Maurício Muniz. Barueri: Novo Século Editora, 2017.

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

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 17-46.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais: orientação sexual*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 287-335.

COPPI, Danielle dos S. M. *Projeto de Letramento: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de Língua Portuguesa*. 106 f. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira.

FERRAREZI JR, Celso. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LEITE, E. Gonçalves; PEREIRA, Regina C. Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V. BAZARIM, M. (orgs.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 37-64.

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

RAMOS, Emerson Erivan de Araújo. Dispositivos de produção do gênero no processo penal: um estudo de caso. In: *IV Seminário Internacional Desfazendo Gênero: corpos dissidentes, corpos resistentes: do caos à lama*. Recife, 2019, p. 01-18.

RAMOS, Paulo. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SATURNINO, V. de Lucena. Educação e sociedade: a pedagogia social como resposta às demandas do tempo presente. In: AMARAL, M. G. B. et al. (org.). *Pedagogia social: um horizonte educativo para contextos diversos*. Fortaleza: Imprece, 2018.

SILVA, Jerry A. da. Inclusão escolar de mulheres, travestis e transexuais, profissionais do sexo, na educação de jovens e adultos. In: SILVA, Nilvania dos Santos; et. al. (org.). *Educação do campo e interconexões*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016, p. 59-76.

TINOCO, G. A. Usos sociais da escrita + projetos de letramento = resignificação do ensino de língua portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, Gêneros e Letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 149-167.

6

Tamires dos Santos Lima
Auricélio Soares Fernandes

PROPOSTAS E PERSPECTIVAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: os textos literários como ferramenta no ensino-aprendizagem

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como os textos literários podem contribuir como uma ferramenta para o aprendizado dos alunos no ensino de língua inglesa. Nesse propósito, cabe-nos apontar, em sala de aula, textos que possam contribuir com o desenvolvimento do aluno, deixando de lado o foco na gramática normativa e trazendo aulas mais diferenciadas para os alunos, com foco no âmbito da leitura.

Sabe-se que a literatura é um instrumento de grande importância para o indivíduo, pois apresenta temas que podem ser discutidos e trabalhados de diversas formas, contribuindo para uma aquisição mais ampla de vocabulário, desenvolvimento de escrita do estudante, despertando assim sua imaginação através da leitura, e, principalmente, desenvolvendo seu senso crítico diante de suas interpretações.

A maior problematização desta pesquisa se dá a partir de como os gêneros literários podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Partiremos da justificativa de que textos literários são pouco ou insatisfatoriamente aplicados, e, muitas vezes, sequer são trabalhados nas aulas de língua inglesa. Deste modo, questionamos os porquês de eles não estarem sendo ensinados em aula, já que podem contribuir positivamente para a vida do aluno.

Encontramos grandes dificuldades no ensino da língua inglesa na maioria das escolas públicas, partindo da carga horária reduzida, fazendo com que o professor apenas se utilize do livro didático como principal material pedagógico, não buscando inovações para a aula e deixando de lado os textos literários, que muitas vezes são de difícil acesso para os alunos.

A nossa proposta consiste em uma pesquisa de método qualitativo, que nos guiará na busca de informações sobre o tema geral da pesquisa, suas causas, efeitos e buscando identificá-las e analisá-las. Dessa forma, apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica, cujo objetivo é propor uma breve sequência didática no ensino de LI, com o intuito de mudar a realidade no ensino de língua e literatura de língua inglesa a partir do tema selecionado. A saber, dividimos a nossa proposta de ensino em 7 aulas, cujos focos incidirão na leitura, na interpretação e na produção a partir dos contos de Nathaniel Hawthorne. Assim, para atingimos nossos objetivos, utilizamos referencial bibliográfico já publicado sobre o tema abordado.

Para tanto, fundamentamo-nos em estudos de Ataíde (2016); Brasil (2016); Carvalho (2016); Freitas (2016); Galvão (2007); Grégis (2013); Leffa (1988); Marzari (2015); Nogueira (2007), dentre outros. A metodologia, por sua vez, é proposta a partir dos estudos de Rildo Cosson (2014), que tem como base o ensino de literatura na escola básica, logo, o escritor apresenta práticas de letramento literário em sala de aula, como exemplo de uma sequência da didática básica, em quatro etapas: a motivação, que consiste na preparação dos alunos antes da leitura do texto, apresentando elementos relacionados ao texto. Na introdução é feita a apresentação do autor e da obra. Na terceira etapa é a leitura do texto em si. Por fim, a última etapa consiste na interpretação, onde ocorre a compreensão que foi feita durante a leitura.

Assim, esta pesquisa apresenta-se em dois tópicos, divididos em subtópicos, com a finalidade de apresentar a proposta de intervenção. No tópico *Considerações sobre o ensino de inglês na escola pública*, apresentaremos algumas questões sobre o ensino da língua inglesa, e como este ensinamento tem um papel importante para o desenvolvimento do aluno. De que forma o professor deve aprimorar e desenvolver melhor suas aulas, trabalhando com textos literários, assim como aprender a língua inglesa através da literatura,

despertando o interesse dos alunos pela leitura, como também os problemas encontrados no ensino da língua e a dificuldade em inserir obras literárias no componente curricular de língua inglesa.

Em seguida, apontaremos algumas considerações sobre a importância do texto literário nas aulas de língua inglesa, baseando-nos na afirmação de Salazar (2015), que a partir da literatura é possível desenvolver novos conhecimentos, reflexões sobre questões presente na sociedade, auxiliando, assim, a formação do indivíduo. As narrativas que escolhermos para fazer parte do nosso estudo apresentam aos alunos possibilidades de imaginação, senso crítico e temas que os fazem refletir. Nesse sentido, acreditamos que o ensino de literatura na língua inglesa pode transmitir aos alunos uma expansão de seus conhecimentos de mundo. Ainda neste tópico, faremos alguns apontamentos acerca de algumas dificuldades no ensino de língua e os problemas encontrados, desde a carga horária reduzida à falta de entusiasmo do professor.

No tópico seguinte, apresentaremos a metodologia e seguiremos na apresentação e discussão do procedimento da pesquisa. Para o desenvolvimento do trabalho, procuramos entender e descrever um problema a ser investigado, buscando uma melhoria em uma dada realidade. Também, através de uma pesquisa bibliográfica, iremos dispor de material teórico e crítico sobre as práticas de ensino, oferecendo ao educador recursos que possam ser usados em sala de aula, através da literatura. Ainda neste tópico, será apresentada a descrição das atividades propostas para o ensino de língua inglesa, no fundamental II - na série de 9º ano, desde a introdução ao fechamento das aulas.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir a inserção de textos literários no ensino de língua inglesa, justamente por percebermos que esses textos são pouco trabalhados no processo de ensino-aprendizagem de LI. O trabalho proposto também pretende identificar as causas e os motivos de os textos literários não serem incluídos em muitas propostas que se direcionam ao ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Nesse contexto, também é relevante apontarmos uma breve discussão de questões sobre os problemas enfrentados pelos professores e alunos, e como a disciplina lida com esses desafios encontrados nas salas de aulas. Uma vez que, para algumas escolas, o conteúdo da literatura, quando inserido nas aulas, é apresentado, ensinado ou aprendido sem significado, sem objetivo técnico, ou seja, sem a prática da leitura e interpretação baseada na compreensão de questões políticas, sociais, culturais e ideológicas que o texto literário pode revelar em seu conteúdo.

E mesmo sendo capaz de caminhar lado a lado com outras áreas do ensino de língua, a literatura só tem valor se acompanhada de algum ensinamento voltado à gramática (CARVALHO, 2016). Como aponta esse autor, se o texto literário não for trabalhado de forma interdisciplinar, a literatura não é valorizada, e não se torna uma fonte enriquecedora de conhecimentos para os alunos.

A literatura é importante na vida e no aprendizado do ser humano, já que ela possibilita a capacidade de escrever melhor, ter um vocabulário mais amplo, desperta a imaginação do leitor em suas inúmeras formas de interpretações e permite conhecer novas culturas. Por essas e outras razões, ela deve ser inserida no ensino fundamental e no ensino médio. Além de ajudar no aprendizado na língua inglesa, os textos literários possibilitam que os alunos se tornem pessoas mais críticas socialmente e também adquiram conhecimentos sobre determinados temas, já que muitas narrativas literárias trazem temas sociais que estão presentes na vida dos discentes.

Assim, nos questionamos acerca das possíveis razões de textos literários em LI raramente estarem presentes nos conteúdos de ensino de língua inglesa, uma vez que a literatura é também cultura de um povo, podendo ser utilizada em diversos contextos, como alguns que já apontamos acima.

Levantamos algumas hipóteses para essas perguntas que norteiam esta pesquisa: Os professores são preparados para trabalhar com literatura inglesa? Existe material didático para o ensino da literatura de língua inglesa em nível básico (ensinos fundamental e médio)? A carga horária da disciplina é suficiente? Como podemos trabalhar textos literários em LI na sala de aula e obter um resultado positivo na aprendizagem dos alunos?

Entretanto, é evidente também que encontraremos dificuldades para aplicar textos literários em sala de aula, como carga horária limitada da disciplina, grande número de discentes, falta de interesse dos alunos para ler literatura, falta de material adequado, dificuldades dos professores em saber aplicar estratégias de ensino a partir do texto literário, entre outras.

A proposta de intervenção desta pesquisa visa, portanto, contribuir para o ensino de língua inglesa, através do uso de textos literários que podem ser utilizados em sala de aula, para ajudar o professor/pesquisador a desenvolver atividades de leitura e interpretação por meio de narrativas, enriquecendo e despertando o seu conhecimento cultural, histórico, linguístico, criativo, e principalmente, de aprendizagem através das diversas formas de leitura e compreensão textual.

Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma proposta pedagógica de ensino de textos literários em LI a partir dos contos “O véu negro do ministro” (*The minister's black veil*); “O experimento do dr. Heidegger” (*Dr. Heidegger's experiment*) e “O jovem goodman Brown” (*Young goodman Brown*), de Nathaniel Hawthorne, levando em conta o diálogo entre o texto literário e as artes visuais, através da intersemiose.

2 A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

O referencial teórico da presente pesquisa será constituído, inicialmente, por autores que analisam e discutem sobre a literatura no ensino da língua inglesa, que demonstram como é possível desenvolver resultados positivos pelo uso de textos literários na sala de aula.-

A literatura é de suma importância para o ensino da língua inglesa e para a formação integral de um indivíduo (SALAZAR, 2015), pois através da literatura é possível promover reflexões sobre questões de poder e das ideologias dominantes presente a sociedade, auxiliando para a formação de um indivíduo crítico e capaz de construir significados.

Inicialmente, os alunos começam a ter contato com os textos literários através da língua materna, por meio de diversos autores e diferentes gêneros literários, e também porque a carga horária da disciplina portuguesa é bem maior do que da língua inglesa, podendo assim ter um maior aproveitamento da literatura. Dessa forma, o estudo de literatura acontece ao mesmo tempo em que os alunos aprendem a língua portuguesa e as suas habilidades, possuindo para o público do fundamental I uma gama de possibilidade de textos infanto-juvenis. Por outro lado, no ensino público, a língua inglesa começa a ser estudada apenas a partir do ensino fundamental II. E, geralmente, muitos livros didáticos não apresentam textos e atividades com foco na literatura de língua inglesa, enfatizando quase sempre a leitura, vocabulário, interpretação e ensino de gramática a partir de gêneros textuais diversos.

Na maioria dos livros didáticos, os gêneros textuais não são literários, oferecendo apenas textos publicitários, jornalísticos, informativos e outros. Sendo assim, os textos literários acabam sendo muito pouco trabalhados em sala de aula e, raramente, são utilizados na segunda língua. Para Carvalho (2016), quanto mais os alunos lerem

bons livros, mais eles podem aprender sobre os mecanismos de funcionamentos da língua, tanto na escrita como na fala. Deste modo, literatura e gramática devem caminhar juntas, para que aconteça o ensino-aprendizagem. Conforme Salazar (2015):

Contando com a presença do texto literário no contexto escolar de língua inglesa, através do desenvolvimento da leitura literária, ao aluno é oportunizado à construção dos significados e, ao mesmo tempo, a desconstrução desses, isto é, para as aulas de língua inglesa, os textos literários podem ocupar um lugar de destaque, ofertando aos alunos novas oportunidades de aprendizagem (p. 04).

Desse modo, é oportuno apresentar diversos textos literários para os alunos, para que eles possam perceber as diferenças estruturais, conhecer diversos autores, gêneros literários variados, no intuito de despertar uma atitude crítica em relação às diferentes mensagens que a literatura apresenta. Conforme Bozza (2013, p. 02), “além de possibilitar o confronto com as experiências de leitura que o educando vivencia em sua língua materna, preparando não somente para a aquisição de uma língua estrangeira, mas também para atuar criticamente em sociedade”.

Por outro lado, Ataíde (2016) afirma que quando o professor se propõe a introduzir textos literários, ele tem o dever de fazer com que seus alunos interajam com o texto, mesmo se tratando de uma segunda língua, ainda que esse texto seja introduzido aos poucos. Salazar (2015) acrescenta que, para que o texto literário possa ser trabalhado em sala de aula, é importante entender que se trata de um texto que pode facilitar aos seus leitores a compreensão de diferentes funções e significados a partir do diálogo que é estabelecido entre o leitor e o texto literário.

Continuando nessa mesma discussão, Porto (2018) sustenta que:

[...] ao aluno deve ser proporcionado o contato com gêneros diversos, orais e escritos, não apenas para exercício de leitura, mas também como forma de consolidar a prática de escrita. Ao tornar a leitura um objeto de aprendizagem a escola deve

estimular o aluno a perceber a natureza de cada gênero, sua complexidade e as relações que estabeleceu com outros (p. 03)

Os textos literários apresentam aos alunos a possibilidade de imaginação, criatividade e a descoberta de contextos diferentes a partir de sua narrativa e estética, que fazem pensar e refletir sobre o mundo, ampliando o conhecimento deles. As temáticas abordadas na literatura são inúmeras e nos trazem reflexões sobre pobreza, abuso de poder, opressão feminina, entre muitos outros temas que fazem os alunos pensar sobre o determinado assunto, de forma diferenciada.

Assim sendo, além de despertar a atenção dos alunos para a literatura através de temas como esses, é preciso saber abordá-los, pois dessa forma o texto não se limita apenas à leitura, mas sim à comunicação entre textos literários e o leitor. Logo, o professor deve tentar desenvolver estratégias para aplicar esses conteúdos literários em sala de aula. E, assim, torna-se relevante também não se limitar apenas aos clássicos, como Shakespeare, John Milton, Jane Austen, por exemplo, mas também a outros menos trabalhados no ensino básico, como Nathaniel Hawthorne, autor que escolhemos para elaborar essa proposta.

Partindo dessa ideia e trazendo como foco principal a leitura, Carvalho (2016, p. 2-3) afirma:

Espera-se na sala de aula, mais especificamente nas aulas de literatura, que o professor crie proposta de leituras dos clássicos universais que cativem seus alunos, capazes de envolvê-los e que eles se deliciem com uma boa história sem compromisso com provas e testes, apenas pelo prazer de enveredar e por mundos nunca sonhados ou, até descobrir que aquela narrativa, aquele tema tem muita coisa em comum com o seu mundo. Não importa, viajando com a história contada, o que vale não as descobertas, os conhecimentos adquiridos e a viagem que a leitura proporcionou.

Para o autor, a leitura nos transporta para outro tempo, para um mundo e espaço que nos fazem viajar através dos pensamentos

e sonhos, e que, por meio dela, conhecemos bons livros, até personagens que se parecem conosco. Então, percebemos que a leitura amplia nossos conhecimentos, nos traz um valor subjetivo importante, trazendo com ela marcas culturais de nossos antepassados, experiências, identificações etc.

Nessa perspectiva, a contribuição de autores como Bozza (2013) torna-se fundamental, pois nos ajuda a entender questões sobre o ensino na língua inglesa. Sendo assim, esse autor traz a proposta de se trabalhar textos literários em sala de aula. Bozza (2013) reitera que,

[...] além de contribuir para a aquisição da língua, permite introduzir e reforçar temas sociais, políticos, econômicos e emocionais que contribuem para a construção de uma consciência crítica, preparando o educando para perceber-se como sujeito histórico e socialmente constituído (p. 3).

Dessa forma, a aula possibilita ao aluno o reconhecimento e a compreensão linguística e cultural. Assim, de acordo com Salazar (2015), a literatura pode contribuir para o ensino da língua inglesa de forma positiva, mas apenas se os textos forem utilizados para trocas de conhecimentos linguísticos e não com o objetivo de apenas identificar dados pontuais, como atividades que apresentem do texto literário somente com a intenção de se extrair informações sobre autores, datas, editora, entre outros, excluindo assim outras possibilidades discursivas do texto. Carvalho (2016) adiciona que a literatura é um dos caminhos para desenvolver no aluno as competências de leitura e da escrita.

Voltando aos apontamentos de Bozza (2013), a literatura também trabalha com a oralidade ao promover a exploração de opiniões a respeito de um tema apresentado e discutido. Conseqüentemente, o texto literário não deve ser apenas usado para leitura; claro que a leitura é um fator muito importante, mas deve-se também focar no desenvolvimento da oralidade, escrita e compreensão auditiva, cabendo ao professor usar um método para cada texto. Outro ponto importante

que poderia ser trabalhado são as atividades com propostas adaptativas, nos mais variados sentidos das obras literárias, fazendo, assim, uso da compreensão auditiva, visual e escrita.

Ao se explorar o texto literário, é importante ressaltar que as tecnologias favorecem o uso de recursos alternativos, não limitando a aula ao estudo do texto escrito, porque há a possibilidade de se analisar vídeos em que poemas são interpretados, produções de cinema que são adaptações de obras literárias, as quais também poderão ser discutidas; além da produção de peças de teatro ao Estudar os Grandes dramaturgos, Shakespeare, por exemplo (BOZZA, 2013, p. 8).

Ressaltamos, ainda, a importância de trabalhar com textos literários, de acordo com Gregis (2013):

As razões para a escola trabalhar com literatura estrangeira vão muito além de questões envolvendo o uso oportuno da gramática, como a maioria dos professores e estudantes acredita. Um dos propósitos da literatura é estimular seus leitores a desenvolverem conceitos próprios de criticidade, raciocínio lógico e refletir a respeito dos diferentes tipos de sociedade do mundo, levando em conta aspectos de Educação, Ética e Cidadania (p. 3).

Assim, a leitura literária pode proporcionar inúmeras possibilidades de discussão de temas transversais que envolvem cultura, educação, ética e cidadania e que despertem propósitos políticos e comunicativos nos discentes, que é uma das premissas mais importantes dos PCN, como já anteriormente apresentamos.

Nesse ínterim, podemos citar como exemplo a peça teatral de Arthur Miller “As Bruxas de Salem”, que aborda o tema da Santa Inquisição e que pode trazer conhecimento e discussões sobre o contexto histórico da religião, política e formação cultural dos EUA, por exemplo. De acordo com Bozza (2013, p. 8), “além de explorar a imaginação e enriquecer a aula de língua estrangeira, a exploração das peças teatrais colabora para a interação do aluno com o grupo, desinibindo-o e o estimulando a autoconfiança”.

Dessa forma, pode-se trabalhar com textos de diferentes gêneros literários como: contos de fadas, romances, ficção científica, biografias e muitos outros, que se insiram nas propostas dos PCN e sejam relevantes para o conteúdo da aula e para o conhecimento do aluno.

O autor ainda destaca que, dessa forma, o acesso ao texto literário nas aulas de língua inglesa pode se adaptar com outras disciplinas, de acordo com a metodologia de cada professor. Articulando a relação entre essas disciplinas e propondo projetos interdisciplinares, como contexto histórico relacionado com história, dentre outras disciplinas e assuntos, poderia contribuir para o tratamento da disciplina, fazendo com que o aluno perceba que os conteúdos podem estar relacionados mesmo sendo vistos em disciplinas distintas. É desse modo que “a literatura protagoniza o processo de formação do leitor, uma vez que a linguagem literária permite a extração de situações históricas, políticas e sócias, entre outras, nela representada” (CARVALHO, 2016, p. 12).

Outro ponto importante é o fato de os alunos não poderem ter um contato real com a língua inglesa, não tendo a possibilidade de viajar para outros países como Estados Unidos ou Inglaterra por exemplo, que são os dois mais conhecidos pelo idioma. Então, o texto literário e suas adaptações podem trazer essa aproximação com a língua e a cultura desses países, além da música, filmes e outros.

Quando inicia o contato com os textos literários, segundo Carvalho (2016),

O estudante entrará em contato com a diversidade de gêneros textuais, obras e temas, obtendo ganhos na qualidade de sua leitura e ampliando seu conhecimento acerca da realidade do dia a dia. Com isso, podemos pensar que o papel do professor como orientador é de suma importância durante toda a jornada. Irá ou não, contribuir para que o aluno obtenha uma formação integral, como leitor, escritor e cidadão étnico e consciente (p. 10).

Ressaltamos que o uso da leitura, com bons livros, boas narrativas e diversos temas que possam interessar aos alunos, pode facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita e da leitura e suas formas de compreensão, como também tornar mais fácil a compreensão de outros conteúdos. Esse é um ponto relevante ao se trabalhar literatura em sala de aula, o enriquecimento cultural, porque essa arte pode transmitir um conhecimento sobre épocas, autores e pensamentos diferentes. Dessa forma, torna-se importante que o professor busque textos que os alunos possam sentir prazer em estudá-los e lê-los, bem como temas que tenham alguma relevância para a vida do aluno.

Conforme Collie e Slater (1989):

O uso de textos literários em sala de aula de língua inglesa oferece ao estudante um arranjo incomensurável de possibilidades que podem ser exploradas pelo professor visando aumentar a sua competência linguística, assim como, ampliar o seu conhecimento de mundo, construindo uma identidade cultural e uma mentalidade intercultural, motivando ao estudante interagir com outras culturas que interferem na sua relação com o mundo. (apud YAMAKAWA, 2013, p. 179).

O ensino da literatura nas aulas de língua inglesa tem por objetivo transmitir ao aluno uma expansão de seu conhecimento de mundo, com diferentes usos linguísticos, formas e convenções da escrita, pois o estudo do texto literário é um exemplo de uma verdadeira manifestação do uso da língua em contextos determinados. E, por meio dela, esperamos que o aluno possa desenvolver gosto pelo texto literário (YAMAKAWA, 2013). Dessa forma, podemos perceber o quanto a literatura e a língua inglesa estão ligadas e, sendo assim, elas podem e devem ser trabalhadas juntas, pois são de grande importância para que o processo de ensino e aprendizagem, que envolve alunos e professores, seja positivo.

As questões teóricas aqui propostas acrescentarão conhecimento de mundo ao aluno e ao professor, apresentando

elementos viáveis para uma prática docente voltada à inclusão deste importante componente pedagógico, a literatura.

O material é composto por três lições que devem ser trabalhadas durante o período de sete aulas. Para a realização desta pesquisa, foi necessário elaborar planos de aulas que possibilitassem a explanação desses conteúdos, como foco na aprendizagem e desenvolvimento de leitura. As sete aulas serão divididas em dois encontros semanais, o que, equivalerá, em média, a um mês de aulas, levando em conta a carga horária de duas aulas semanais de língua inglesa. O próximo passo foi a escolha de três contos em língua inglesa que possibilitassem o envolvimento dos alunos com os textos. Como já adiantamos, escolhemos três narrativas de Nathaniel Hawthorne, autor estadunidense do período romântico. Desse autor, escolhemos três contos: “O véu negro do ministro” (“The minister’s veil”), “O experimento do Dr. Heidegger” (“Dr. Heidegger’s experiment”) e “O jovem Goodman Brown” (“Young Goodman Brown”).

A escolha do autor aconteceu por se tratar de um grande romancista considerado *dark* de sua época, por trazer em seus romances e contos um confronto contra a sociedade puritana, mostrando a crueldade humana através de suas obras, tornando o puritanismo o tema central da sua literatura, misturando em suas narrativas alegoria e história, com elementos da estética gótica. Logo, mesmo com sua morte, suas obras são lidas, estudadas e ressignificadas por gerações. Os contos que integram nossa proposta foram escolhidos por apresentar em suas narrativas elementos sobre o contexto histórico da formação religiosa e cultural dos EUA, e questões de isolamento, medo, pecado, diante da nação que começava a se formar no século XVII.

A seguir, será feita uma descrição da proposta das sete aulas em que esta pesquisa será desenvolvida. A turma escolhida para a execução desta proposta foi o 9º ano do ensino fundamental II.

3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

É importante esclarecer que os textos inicialmente serão apresentados na língua inglesa, e, caso os alunos não tenham dificuldades no ato da compreensão, a leitura será feita por partes dos textos, pois eles poderão estimular o gosto pela literatura e levando-os a expressarem seus sentimentos e opiniões em relação aos contos.

As atividades aqui propostas não foram aplicadas *in loco*, pois justamente no período em que as aulas seriam aplicadas na Escola Cidadão Integral Augusto de Almeida, localizada na cidade de Pirpirituba, na série do 9º ano, no turno matutino, e contaríamos com um total de 26 alunos com a idade média dos alunos entre 13 a 15 anos, ocorreu a paralização do ensino presencial em todo o Brasil e em outros países, devido à pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Sendo assim, as aulas e a proposta de ensino aqui descritas têm o objetivo de servir como uma possível sequência didática que associe o ensino de inglês aliado à literatura de língua inglesa e às artes.

A seguir, será feita uma descrição do passo a passo das ações propostas para as aulas de língua inglesa, através de textos literários do gênero conto, baseados na proposta de sequência didática através do texto literário apontada por Rildo Cosson (2014).

Passo 1: O autor (1ª e 2ª aulas: Motivação)

Na primeira e segunda aulas, iniciaremos a nossa proposta de ensino a partir da *motivação*. De acordo com Cosson (2014):

Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O

sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir (p. 162).

Dessa forma, a motivação é a etapa que vem antes da leitura textual, e cabe ao professor justamente elaborar elementos que deverão chamar atenção do aluno, trazendo informações para ajudar na leitura, fase que será posteriormente desenvolvida.

Na primeira aula, o professor/pesquisador pode fazer uma apresentação sobre a biografia do autor, para que os alunos possam conhecê-lo melhor. Nathaniel Hawthorne foi um autor norte-americano, nascido em Salem, Massachusetts, Estados Unidos da América (1804-1864). Um dos seus antepassados havia sido juiz no século anterior nos julgamentos de mulheres acusadas de bruxaria em Salem. Ele escreveu muitas de suas narrativas com o cenário na Nova Inglaterra Puritana.

Escreveu grandes obras como *The Scarlet Letter* (*A letra escarlate*) que em 1850 se transformou no retrato clássico da América Puritana, como também *The house of the seven gables* (*A casa das sete cumeeiras*), *The Blithedale romance* (*O Romance de Blithedale*), *The Marble Faun* (*O Fauno de Mármore*), *The minister's black veil* (*O Véu Negro do Pregador*), *Young goodman brown* (*O Jovem Goodman Brown*) e *My kinsman, Major Molineux* (*Meu colega, Major Molineux*). Hawthorne traz em suas narrativas temas sombrios como maldição, isolamento, pecado e salvação (VANSPANCKEREN, 1994).

Dando continuidade, pode ocorrer uma breve introdução sobre a temática do Puritanismo (1630-1700) nos EUA, uma vez que é importante para os alunos compreenderem o contexto dos contos de Hawthorne, que fazem uma crítica direta à “pureza” e à hipocrisia dos puritanos. Para que isso ocorra, o professor irá reproduzir o filme *As bruxas de Salem*, que, apesar de ser ficção, apresenta fatos dos Estados Unidos na época Puritana, sobretudo as crenças e dogmas,

mostrando como os Puritanos chegaram aos EUA em 1630, como colonizaram o país e o que fizeram com os índios.

Nesse momento, ocorrerá uma contextualização do que se será apresentado na narrativa de Hawthorne. Depois, será aplicado um questionário para os alunos com 10 perguntas em inglês (com alternativas A, B e C) sobre o filme exibido durante a aula, para checar à compreensão dos alunos sobre a contextualização do tema. Levando em consideração que o filme tem duração de mais de uma hora e meia, poderá não acontecer uma discussão devido à carga horária, o que pode ocorrer na próxima aula.

Passo 2: 3ª e 4ª aulas (Introdução e leitura)

Nas aulas 3 e 4, dando seguimento à sequência didática de Cosson (2014), teremos a introdução. Para o autor, essa etapa parte da apresentação do autor e da obra, enfatizando as características principais dos autores e obras que serão lidos para que, dessa forma, ocorra o incentivo para que a leitura aconteça. Cosson (2014) adiciona que as características de uma boa introdução seriam “a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra” (p. 192).

Para conhecer o vocabulário em inglês, o professor elabora na lousa uma lista de palavras em inglês que eles conhecem ou viram durante o filme (isso antes de lerem os contos), para se ter um conhecimento prévio do aluno. O educador então irá dividir a classe em três grupos/equipes e será distribuído a cada grupo a versão dos contos em folhas/xérox/cópias. Na sala de aula, cada grupo fará um círculo com

os participantes. Assim, o professor irá proceder com a leitura *skimming*¹⁵ (5 minutos), depois com a leitura *scanning*¹⁶ (15 -20 minutos).

Enquanto os alunos estão reunidos, o professor pode ir ao quadro (lousa) e escrever o seguinte:

Quadro 1 - Reading and comprehension

GROUP 1 Short story 1 <i>The Minister 's black veil</i>	GROUP 2 Short story 2 <i>Dr. Heidegger 's experiment</i>	GROUP 3 Short story 3 <i>Young Goodman Brown</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Character(s) • Characterization (how the character is described): • Time • Setting (space) • Theme • Resolution (End) 	<ul style="list-style-type: none"> • Character(s) • Characterization (how the character is described): • Time • Setting (space) • Theme • Resolution (End) 	<ul style="list-style-type: none"> • Character(s) • Characterization (how he character is described): • Time • Setting (space) • Theme • Resolution (End)

Fonte: Elaborado pelos autores

Para o próximo passo, teremos a leitura dos contos. Nesse momento, Cosson (2014) explica que:

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (p. 196).

¹⁵ Skimming – captação da tendência geral, sem entrar em minúcias, valendo-se dos títulos, subtítulos, ilustrações (se houver). Leitura dos parágrafos, tentando encontrar a metodologia e a essência do trabalho.

¹⁶ Scanning – procura de um certo tópico da obra, utilizando o índice ou a leitura de algumas linhas, parágrafos, visando encontrar frases ou palavras chave (LAKATOS, 1992, p. 20).

O professor deve saber como ajudar o aluno no ato da leitura, sem inicialmente cobrá-lo, pois haverá alunos que leem mais rápido, enquanto outros sequer podem estar compreendendo o que estão lendo. Para Cosson (2014), ao ler um texto literário, obtemos muito mais do que informações sobre a narrativa, adquirimos muito mais conhecimentos através de uma obra, e, dessa forma, a leitura pode trazer mais aproximação ao texto.

Dessa forma, um dos recursos literários desenvolvidos no ato da leitura será a *imagery*, que é pertinente despertar o senso de imaginar (na mente) o que os contos descrevem. Para Turner-Conlon (2010):

A *imagery* é o coração da literatura, que permite ao leitor ficar imerso na história, o poema ou a peça [...] que provocam respostas emocionais do leitor, e que permitem ao leitor experimentar as configurações, os personagens e os ações na peça. Sem imagens, a literatura seria seca e estéril e seria difícil de concretizar/alcançar a imaginação do leitor (2010, p. 02, tradução nossa).¹⁷

Nesse quesito, é importante enfatizar aos alunos o quanto esse recurso é relevante para que eles tenham uma melhor apreciação do texto literário, uma vez que a *imagery* é uma linguagem usada por poetas, romancistas, dentre outros, para criar imagens na mente do leitor, usando a sua imaginação, através de sua compreensão.

E assim, os alunos podem iniciar a leitura dos (trechos) dos contos em inglês, e o professor vai acompanhando os três grupos vendo se e como estão procedendo diante da leitura. Ao término da leitura, todos os alunos devem copiar a tabela em seu caderno, de acordo com o respectivo conto de seu grupo e responder as perguntas (que podem ser em inglês – eles podem tirar do texto, sublinhar) ou em

¹⁷ *Imagery is the heart of literature, which allows the reader to become immersed in the story, the poem, or the play. [...] that elicit emotional responses from the reader, and that allow the reader to experience the settings, the characters, and the actions in the piece. Without imagery, literature would be dry and sterile, and would be hard-pressed to touch the reader's imagination.*

português (nesse caso, terão de usar a tradução e mesmo perguntar ao professor a tradução de algumas palavras ou expressões).

Passo 3: 5ª e 6ª aulas (Compreensão e Produção)

Na quinta e sexta aula, dando prosseguimento à sequência didática proposta por Cosson, teremos “a interpretação parte do entretenimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2014, p. 205). A interpretação acontece durante a leitura, ampliando os sentidos construídos individualmente, identificando a ideia do texto e o objetivo do autor. A interpretação pode ser compartilhada de diversas formas: em discussão sobre o texto, escrita, desenhos etc., para ampliar novas opiniões sobre o texto. Para o autor, o importante é que os alunos tenham a oportunidade de fazer uma reflexão sobre uma determinada obra, conseguindo expressar sua opinião, questionamentos e permitindo o diálogo entre os leitores. Neste caso, o professor não deverá fazer nenhuma interferência na interpretação do aluno.

Na quinta aula, o professor chamará um aluno de cada equipe para vir ao quadro responder às questões relativas ao conto de sua equipe. Dessa forma, irá motivar ele/ela a participar, interagir com a classe e mesmo ver e corrigir seus erros, caso erre alguma questão da atividade. O aluno pode também perguntar à sua equipe se a resposta está correta ou errada para ajudar a ele/ela, pois assim ambos podem aprender juntos, com erros e acertos.

Depois, na fase que chamamos de pós-leitura, o professor comenta e discute questões artísticas e sociais dos contos, como o *Dark Romanticism* e suas temáticas primordiais, a relação com a religião, com o pecado e com o sombrio (gótico) e, principalmente, a crítica religiosa

por trás dos contos. Por fim, pede para eles pensarem e imaginarem visualmente os acontecimentos ocorridos no conto através da *imagery*, pois cada equipe terá de transpor os contos (literatura) para a parte visual (linguagem pictórica). O professor também pode pedir aos alunos para sublinharem no texto algumas partes que eles consideram importantes.

Na sexta aula, que é uma aula teórica sobre quadrinhos, pinturas e desenhos. O docente mostrará em *slides*, caso a escola tenha esse equipamento, se não tiver o mesmo poderá ser distribuído em cópias de xérox com figuras, algumas considerações sobre Intersemiótica (o que é, como dialogar as diversas formas de arte, e como um conto/ romance/peça teatral pode mudar quando passa para outro formato semiótico como filmes, quadrinhos, fotografias, seriados de TV, pinturas, desenhos...). Ao fim dessa exposição oral, o professor então propõe uma atividade para uma melhor compreensão dos alunos, que terá duração de 10 a 15 minutos.

Na atividade prática, o professor utilizará como exemplo para discutir a questão da intersemiose, as convergências e divergências entre o texto literário e o texto visual no poema “Annabel Lee”, de Edgar Allan Poe. Essa atividade será individual e distribuída em uma folha para cada aluno. Posteriormente, o professor fará a leitura do texto em inglês, em voz alta, em conjunto com os alunos. No pós-leitura, o professor poderá fazer uma tradução e uma breve explicação sobre o poema e seu conteúdo literário, como metáforas e elementos da estética de Edgar Allan Poe, para que os alunos compreendam inicialmente a singularidade da linguagem da poesia. Posteriormente, o professor exibirá dois pequenos vídeos (curta-metragem), “Dark academia Annabel Lee¹⁸” e “Annabel Lee¹⁹”, para os alunos verem a diferença em cada um, e de como o poema pode ser adaptado para a linguagem do cinema. Além disso, o professor mostrará também

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CC_laEnDUk4>. Acesso em: 25 jul. 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ogc180_dWHM>. Acesso em: 25 jul. 2020.

uma pintura do poema e uma página de história em quadrinhos e, finalmente, irá discutir com os alunos como cada tipo de arte pode ser adaptada e valorizada em sua singularidade. O tempo dessa exposição levará cerca de 20 minutos.

Para a conclusão da sexta aula, o professor se reunirá brevemente com cada uma das três equipes que leram os contos nas aulas passadas e pedirá para que eles façam a atividade avaliativa final, que deve ser entregue até a próxima aula. Durante o intervalo de uma semana, cada equipe irá transpor visualmente as principais ideias dos contos de seus grupos. Cada grupo fará apenas a interpretação visual do conto de equipe. Será sugerido aos alunos que eles recriem a narrativa dos contos de Nathaniel Hawthorne através de um desenho/pintura, um curta-metragem de até um minuto ou mesmo uma fotografia.

Ficará a critério de cada equipe realizar a atividade que eles considerem mais interessante e esteja dentro de sua realidade. Essa etapa final encerra a nossa proposta de leitura literária baseada na interpretação visual. Compreendemos a importância dessa atividade por ela possibilitar que os alunos usem sua criatividade, transmitindo os seus conhecimentos adquiridos através de outras formas de entender e mesmo produzir sentidos e interpretações diversas a partir do texto fonte, como traz Cosson (2014).

Passo 4: 7ª aula (Fechamento e Conclusão)

Para o fechamento das aulas e da sequência que aqui propomos, o professor chamará cada equipe à frente da sala e os alunos apresentarão para a turma os seus trabalhos, expondo o que eles interpretaram e escolheram de mais importante para transpor nos desenhos, fotos ou vídeos. Após a conclusão das exposições, o professor pode elaborar um questionário com 10 questões, perguntando aos alunos os resultados, a motivação, o interesse e o aprendizado que eles adquiriram durante a aplicação das aulas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente trabalho foi realizado a partir de estudos que discutem a aplicação de textos literários em sala de aula, e de como a literatura pode contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem na LI. Tentamos identificar as causas de esses textos não serem incorporados e aplicados em sala, levando em consideração que literatura é de alta importância para a aquisição do idioma, além da gramática.

Dessa forma, o principal objetivo desta pesquisa foi desenvolver um projeto de intervenção escolar através dos contos do escritor norte-americano Nathaniel Hawthorne.

A partir dessa proposta para o desenvolvimento de aulas, pensamos como o uso do gênero literário conto, bem como de outros gêneros literários, pode possibilitar aos futuros pesquisadores/professores uma prática diferenciada, uma metodologia inovadora, focando no envolvimento tanto do professor quanto dos alunos.

Mostramos, como resultado da pesquisa, uma sequência didática que apresenta ações que podem trazer possibilidades positivas para o professor trabalhar e repensar sua metodologia em sua aula. Assim, sugerimos uma sequência didática tentando apontar melhorias para as aulas de língua inglesa e mostrar o senso criativo dos alunos. Procuramos também ajudá-los, deixando de lado o conforto de aulas através de livros didáticos gramaticais e apresentando aos alunos métodos que os envolvam em sala de aula, com o objetivo de desenvolver sua prática de leitura.

Sabe-se que a proposta aqui apresentada traz alguns espaços que podem (e devem) ser preenchidos pelo professor, por meio de outras considerações sobre os temas e os objetivos estudados

que ele considere relevantes e melhor se adequem ao seu foco e metodologia. Mas consideramos que os objetivos propostos para a realização desse estudo foram contemplados e pensando nas possibilidades futuros de novos estudos nessa área.

Finalmente, concluímos essa pesquisa ressaltando a importância de levar para a academia estudos como a introdução de textos literários em sala de aula para o ensino-aprendizagem de língua. Não excluímos os problemas e as limitações encontrados no ambiente e no sistema escolar para o ensino LI, bem como a falta de interesse ou motivação do professor para inserir a literatura em língua inglesa nas suas aulas, o que pode promover o desenvolvimento dos indivíduos, despertando conhecimentos, habilidades diversas de compreensão, interpretação, senso crítico e, principalmente, torná-los bons leitores.

REFERÊNCIAS

- ATAIDE, Dayse Paulino de. A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: desencontros entre teoria e prática. 2015. Bachelor's Thesis. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. *Revista X*, volume 1, 2016. p. 118-137.
- BOZZA, Morgana Cristina; CALIXTO, Benedito. *A importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio*. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: MEC/ESF, 2006.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. *EntreLetras*, v. 6, n. 1, p. 6-21, 2016.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: contexto, 2014.
- DR HEIDEGGERS'S EXPERIMENT. Storyboard That, 2019. Disponível em: <<https://www.storyboardthat.com/fr/storyboards/5d8f4bc0/mr-manswer>>. Acesso em: 23 jun. 2020

FREITAS, Suzana Rossi Pereira Chaves de. O processo de ensino e aprendizagem: a importância da didática. *Anais VIII FIPED*, v. 1, 2016, ISSN 2316-1086.

GALVÃO, André Luís Machado; SILVA, Antônio Carvalho da. O ensino de literatura no Brasil: desafios a superar em busca de práticas mais eficientes. *Letras&Letras*. Uberlândia. v. 33, n. 2. 2017, p. 209-228.

GRÉGIS, Rosi Ana; RODRIGUES, Filipe Klimick. Literatura e cinema como suportes para a aprendizagem de língua inglesa, através da obra “A Christmas Carol”, de Charles Dickens. *Revista Práxis*, v. 1, p. 9-16, 2013.

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MARZARI, Gabriela Quatrin; GEHRES, Wilma Beatriz Schultz. Ensino de inglês na escola pública e suas possíveis dificuldades. *Thaumazein: Revista Online de Filosofia*, v. 7, n. 14, Santa Maria, 2015, p. 12-19.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branca. *Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2007. 182p.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular. *Signo*, v. 43, n. 78, p. 13-23, 2018.

SALAZAR, Daniela dos Santos. O texto literário na aula de língua inglesa: possíveis contribuições. *Anais do Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos*, v. 1, 2015.

THE MINISTER'S BLACK VEIL. Storyboard That, 2019. Disponível em: <<https://www.storyboardthat.com/fr/storyboards/6a0bdc91/the-ministers-black-veil>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

TURNER-CONLON, Susan. *Imagery in literature. ENG 125 Introduction to literature*. November, 29, 2010.

VANSPANCKEREN, Kathryn. *Literatura americana, edição revisada*. Publicado pelo departamento de Estado dos Estados Unidos da América. Tradução: Márcia Biato. 1994.

YAMAKAWA, Ibrahim Alisson. Ensino de Língua Inglesa, O papel do texto literário na formação do leitor. In: FERNANDES, Mônica Luiza Sócio *et al.* (Orgs.). *Anais do I Encontro de diálogos literários: um olhar para além das fronteiras*. Campo Mourão. p. 179, 2013. Disponível em: <<https://dialogosliterarios.files.wordpress.com/2013/06/anais1c2baencontrodedialogosliterarios.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

YOUNG GOODMAN BROWN COMIC. Storyboard That, 2017. Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/storyboards/osva_r/young-goodman-brown-comic>. Acesso em: 23 jun. 2020.

7

Aniele de Macêdo Silva
Paulo Vinicius Ávila-Nóbrega

O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE ALAGOINHA-PB

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.394.188-213

1 INTRODUÇÃO

O bilinguismo surge na educação dos surdos por volta da década de 1980, como uma abordagem educacional que possibilitou à comunidade surda uma espécie de libertação dos métodos/ abordagens desenvolvidas ao longo de sua história. Nessa perspectiva, sabemos que nem sempre o surdo teve o reconhecimento que lhe era devido, principalmente acerca de um olhar significativo voltado ao interesse de fornecer-lhe uma educação, de acordo com a realidade e/ou necessidade, uma vez que eram caracterizados como indivíduos incapazes de desenvolver habilidades cognitivas e de interagir no meio social por meio da língua “ideal”.

Nesse sentido, se antes não era perceptível a preocupação condizente com uma educação voltada para o sujeito surdo e sua especificidade, diferentemente, hoje, temos o Decreto nº 5.626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, reforçando a necessidade de escolas oportunizarem ao estudante surdo uma educação bilíngue, que possibilite a esse sujeito a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e a Língua Portuguesa, como sua segunda língua (BRASIL, 2005). Diante do exposto, esta pesquisa parte da seguinte problemática: De qual forma a abordagem do bilinguismo se desenvolve na educação de surdos no município de Alagoinha- PB? Existe um olhar voltado para o desenvolvimento do bilinguismo nas salas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aluno surdo, que preconize a sua cultura no município mencionado?

Decorrente da problemática apresentada, partimos das hipóteses de que o órgão municipal não viabiliza o desenvolvimento do bilinguismo de surdos em uma perspectiva de educação bilíngue, nem nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo em vis-

ta que as pequenas cidades do interior da Paraíba desenvolvem uma perspectiva educacional inclusiva baseada apenas no cumprimento da obrigatoriedade das leis e decretos, na qual as salas de AEE se tomam apenas um amparo para o aluno com deficiência.

O aluno surdo necessitará estar inserido em um ambiente educacional, que viabilize suas necessidades, enquanto um sujeito que faz parte de uma comunidade específica, participe de uma identidade e cultura próprias. Para tanto, se faz necessário que os sistemas de ensino preconizem, em suas instituições escolares, uma inclusão que tenha por base uma aprendizagem respaldada na educação bilíngue validando o processo de apropriação da identidade surda.

Assim sendo, a escolha desta pesquisa surgiu através da necessidade de aprofundarmos nossos conhecimentos acerca da abordagem do bilinguismo na educação de surdo, uma vez que consideramos uma das propostas que voltou um olhar diferenciado para esse indivíduo, lhe possibilitando a aquisição da segunda língua de maneira humanizada. Além da necessidade de observarmos como o bilinguismo de surdo é desenvolvido na perspectiva educacional inclusiva na rede de ensino regular no município em questão, pois o surdo, assim como os ouvintes, é um indivíduo que possui identidade e cultura próprias, e necessita de que os municípios de cidades do interior da Paraíba voltem seus olhares para sua comunidade selecionando profissionais especializados, para contribuir com seu desenvolvimento educacional. Justifica-se, ainda, pelo fato da nossa pesquisa vir a contribuir como um suporte para o desenvolvimento de políticas públicas, que preconizem o aluno surdo no processo de inclusão escolar especificamente na gestão municipal.

Em consonância com a nossa problemática, esta pesquisa tem por objetivo geral analisar a existência do bilinguismo na educação de surdos desenvolvida no município de Alagoinha - PB. E como objetivos específicos: a) compreender o conceito de bilinguismo e sua tipologia;

b) entender como ocorre a abordagem do bilinguismo no contexto da educação para surdos; c) investigar os desdobramentos do bilinguismo no cenário educacional do aluno surdo no município de Alagoinha -PB.

No tange à metodologia deste estudo, configura-se inicialmente por meio da pesquisa bibliográfica e documental, quais nos forneceram materiais para serem analisados, a exemplo dos livros, artigos científicos, teses, documentos em geral, bem como um levantamento de dados mediante um questionário, os quais nos auxiliaram no entendimento da abordagem do bilinguismo na educação de surdos no município supracitado, visando aprofundar nossos conhecimentos acerca dos desdobramentos que a educação bilíngue apresenta no cenário educacional inclusivo. Posteriormente utilizamos o estudo de caso como estratégia metodológica, o qual nos permitiu a exploração dos dados coletados. Além disso, possui uma abordagem qualitativa, a qual impulsiona o investigador a aprofundar os estudos acerca do que se propôs a pesquisar. Desse modo, Oliveira (2007) a caracteriza pela tentativa de explicar com profundidade as especificidades dos dados que foram levantados, por meios de instrumentos norteadores, sobre a temática em estudo.

Esta pesquisa fundamenta-se nos estudos dos autores McCleary (2009), Farias- Nascimento (2003) e Quadros (2005), que nos auxiliaram nas discussões referentes à conceituação e à abordagem da educação bilíngue para surdos, além de utilizarmos os documentos normativos que tratam sobre a Libras e o ensino da L2, a exemplo da Lei Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), o Decreto 5.626/2005 que regulamentou a Libras. Recorremos, ainda, aos ensaios de Damázio (2007), Perlin & Strobel (2014) e Sperb & Thoma (2012), para embasar as análises e discussões acerca da abordagem do nosso tema.

Para tanto, estruturamos este estudo em cinco seções, a contar com a parte introdutória como primeira. Na segunda seção, encontraremos as discussões teóricas, as quais abordarão

inicialmente o conceito de bilinguismo e, posteriormente, seu contexto na educação de surdos. Na terceira seção, apontaremos os percursos metodológicos desta pesquisa. Na quarta seção, teremos as análises e discussões dos dados coletados. Finalizando com a quinta seção, na qual encontram-se as considerações finais deste estudo.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam para a falta de visibilidade do aluno surdo no município de Alagoinha-PB, uma vez que não há uma estrutura voltada para desenvolvimento de uma educação bilíngue que preconize o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, bem como o desenvolvimento identitário e cultural do surdo.

2 O BILINGUISTO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA SURDOS

Inicialmente, para adentrarmos nas discussões referentes ao bilinguismo no contexto educacional dos surdos, se faz necessário compreender o conceito e os tipos de bilinguismo presentes na sociedade científica. Posteriormente, daremos início à discussão sobre o bilinguismo, especificamente no contexto educacional da pessoa surda. Para embasar as discussões acerca dessas temáticas, tomamos como aporte teórico os autores Megale (2005), McCleary (2009) e Quadros (2005), os quais discutem o conceito de bilinguismo e a autora Farias-Nascimento (2003), que discute sobre a educação bilíngue de pessoas com surdez.

2.1 Bilinguismo: Do que se trata? Quais são os tipos?

Ao longo das últimas décadas, o mundo enfrentou processos de transformações, dentre esses, o fenômeno da Globalização, que trouxe algumas implicações para a sociedade, as quais impulsionaram os países a adentrar em uma cultura de comunicação mais abrangente. Tomando isso como premissa, Megale (2005, p.01) se posiciona dizendo que a noção de bilinguismo “tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar”, uma vez que foi influenciada pelas recorrentes demandas das mudanças sociais e globais.

Dentre as definições popularmente conhecidas, o bilinguismo pode ser compreendido como a capacidade que o indivíduo possui de fazer uso de duas línguas. Para McCleary (2009, p.27), o “bilinguismo é o uso, dentro de uma mesma comunidade linguística, ou pela mesma pessoa, de mais de uma língua”, isto é, um indivíduo pode ser considerado bilíngue, quando faz uso de uma ou mais línguas dentro de um grupo social, que já possui uma língua majoritária.

Apesar do “*bi*” remeter ao uso de duas línguas, a palavra bilinguismo se torna mais abrangente, podendo ser utilizada para referenciar o uso de mais de duas línguas, o que geralmente é identificado como “*multilinguismo*” (MCCLEARY, 2009). Acerca disso, Quadros (2005, p.27) discute que “tentando buscar encontrar o “*bi(multi)linguismo*” em meio a tantos desencontros, percebe-se que estamos diante de grupos sociais que utilizam diferentes línguas em diferentes contextos, em diferentes espaços”, ou seja, existe uma diversidade de aspectos sociais que giram em torno do ser bilíngue.

Já segundo os estudos de McCleary (2009), o bilinguismo é classificado em dois tipos: o individual e o social. O **bilinguismo individual** ocorre quando um indivíduo possui o domínio de duas ou mais línguas dentro de uma dada comunidade linguística. Ademais, esse subdivide-

se em graus: a) *bilíngue equilibrado*, quando o indivíduo faz uso de duas línguas maternas; b) *bilíngue precário*, fala fluentemente a língua materna, enquanto na segunda língua possui uma base conversacional; c) e o *semibilíngue*, que possui uma compreensão da L2, mas não a fala. Esses fenômenos ocorrem pelo fato de os indivíduos possuírem um grau de aquisição da linguagem em contextos diferentes. No que concerne ao **bilinguismo social**, ocorre dentro de uma comunidade, na qual todos os integrantes fazem o uso de pelo menos duas línguas. A exemplo, podemos citar “o Canadá e o Paraguai [...], porque as sociedades são oficialmente bilíngues” (MCCLEARY, 2009, p.27).

Conforme observamos, o bilinguismo pode ocorrer de diversas formas, dentro de uma sociedade. O mesmo não se limita apenas a uma definição, visto que cada indivíduo possui um grau de proficiência linguística particular. Ademais, a palavra bilinguismo pode abranger mais de uma língua, além de outras especificidades.

2.2 Bilinguismo: uma perspectiva educacional para surdos

Historicamente, a educação de surdos ao redor do mundo perpassou por momentos em que o indivíduo com surdez era exposto a situações deploráveis, uma vez que era taxado como pessoa anormal dentro da sociedade. Nessa perspectiva, as abordagens educacionais que marcaram a história dos surdos, no Brasil e no mundo, dividiram-se em três: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, as quais foram tomando forma desde a Antiguidade até os dias que decorrem.

Segundo Farias-Nascimento (2003), a abordagem do Oralismo parte de uma visão patológica da surdez, na qual os surdos são caracterizados como deficientes auditivos e impulsionados a adquirir a língua da comunidade ouvinte, ou seja, necessitam ser “ouvintizados” para enquadrar-se na sociedade ouvinte. Por outro lado, a abordagem

da comunicação total adota uma visão paternalista, em que os surdos, por não conseguirem se adaptar à abordagem do oralismo, são identificados como indivíduos com capacidades limitadas, e, por isso, são dependentes de outros para cumprir os problemas que não são capazes de resolver. Ademais, a língua de sinais é simplificada e pobre, e também há um período específico para a aquisição da linguagem.

Doravante, deteremos as discussões especialmente para a abordagem do bilinguismo, por se tratar da vertente, que atualmente está imbricada na educação dos surdos e por considerá-lo como um indivíduo pertencente a uma comunidade com características únicas, assim como a comunidade dos ouvintes.

O bilinguismo surge na educação de surdos, em meados do século XX, trazendo uma perspectiva inovadora e humanizada, uma vez que parte, segundo Farias-Nascimento (2003), de uma visão socioantropológica da surdez, na qual os surdos são vistos como *bi/multiculturais*, pois dispõem de uma identidade e cultura próprias, além de participarem da cultura da comunidade ouvinte; possuem uma língua minoritária dentro de um grupo social, na qual a língua materna é a Libras (L1) e a Língua Portuguesa é a segunda língua (L2); assim como os ouvintes, são indivíduos que partilham os mesmos direitos e deveres; e a Língua Portuguesa, especificamente, na modalidade escrita, promove a interação com os ouvintes, enquanto a oralização fica a critério de cada indivíduo surdo.

Assim, o bilinguismo para os surdos passou a ter visibilidade mediante a regulamentação da Lei 10.436/2002, por meio do Decreto 5.626 /2005, que reconhece a Libras enquanto língua oficial da comunidade surda (BRASIL, 2002). Dessa forma, ao partir da língua materna do surdo para a Língua Portuguesa, o método de ensino passa a voltar seu olhar para esse indivíduo de forma diferenciada, pois requer especificidades.

Farias-Nascimento (2003) apresenta o método de ensino adotado no bilinguismo para surdos, em que esses precisam adquirir a língua de sinais com metodologia de ensino da língua materna, e aprender a Língua Portuguesa, como metodologia de ensino de L2, sendo incompatível articular Libras e Língua Portuguesa simultaneamente. Além disso, busca-se uma pedagogia visual, pois o contexto da aquisição da linguagem do surdo acontece no espaço visual.

Nesta concepção, o bilinguismo de surdos preconiza a Libras como língua materna, tendo em vista que a sintaxe desta ocorre no espaço visual, diferentemente da metodologia escrita da Língua Portuguesa, que está ancorada na oralização. Dessa forma, o que vem diferenciar a aquisição da L2 do surdo é justamente o fato de partir do espaço visual da Libras para a compreensão e aquisição da Língua Portuguesa como L2 em sua modalidade escrita.

Portanto, a educação bilíngue acontece mediante a aquisição de duas línguas no contexto educacional, que se dá através das decisões político-pedagógicas desenvolvidas na escola. Quando a instituição escolar opta por desenvolver uma educação bilíngue, essa assume uma organização linguística, em que duas línguas passarão a fazer parte daquele contexto, além de definir a primeira língua que será desenvolvida, para então iniciar o processo de aquisição da segunda língua. Além disso, deve especificar quais as funções que serão atribuídas às línguas no ambiente escolar (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Em se tratando da educação bilíngue no contexto educacional do surdo, essa propicia ao indivíduo o direito de inserir-se dentro da sociedade assumindo sua identidade cultural e linguística. Trata-se, portanto, de um fator importante para que os processos inclusivos ocorram, pois o acesso ao bilinguismo garante a esses sujeitos o direito à aquisição da língua materna e à Língua Portuguesa como L2.

Com isso, ao envolver “a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e à aquisição do português como segunda língua (L2)” (BRASIL, 2014, p. 6), as instituições estarão promovendo um processo de inclusão educacional, na qual o aluno surdo estará desenvolvendo suas capacidades linguísticas para fazer uso da comunicação e interação social, tomando por base os conhecimentos adquiridos no processo de aquisição das línguas.

Dessa forma, os dois vieses linguísticos são importantes para o amadurecimento do sujeito surdo e seu desenvolvimento social, pois é um direito linguístico dele ter acesso a uma educação bilíngue, que o forneça o “direito de mudar de uma língua para outra de acordo com a situação que se lhe apresenta, desde que assegure a compreensão da mensagem pelo ouvinte” (FERREIRA-BRITO, 1993, p. 79-81). Tornando-se, portanto, indispensável pensar nessa educação visando a garantir uma comunicação ativa do povo surdo com toda a sociedade.

No entanto, como afirmam Quadros & Schimiedt (2006, p. 19):

A educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais.

Ou seja, embora algumas instituições desenvolvam uma educação bilíngue na perspectiva inclusiva, é necessário que, para o desenvolvimento da L1 e da L2, estejam à frente disso professores capacitados para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira eficaz para o aluno surdo. Mas, será que é esse ideal que encontramos na nossa realidade?

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa desenvolvida foi baseada na análise/averiguação do bilinguismo para alunos surdos na rede de ensino básico, no município de Alagoinha -PB. Tomamos por base motivadora o Art.205, presente na Constituição Federal de 1988, no qual diz que a educação deve ser direito de todos e dever tanto do Estado, quanto da família. Deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do sujeito (BRASIL, 2017).

Ante ao exposto, o aluno surdo possui direitos e deveres como qualquer aluno ouvinte. Dessa forma, necessita estar inserido em um ambiente escolar, que valorize seus aspectos culturais, no processo de aquisição da língua materna e da Língua Portuguesa como L2, uma vez que, mediante o documento da CF/1988, em seu Art.206 o ensino deve ser ministrado com base em alguns princípios. O primeiro inciso refere-se à igualdade de condições de permanência na instituição de ensino (BRASIL, 2017).

A partir disso, a metodologia deste estudo configura-se, inicialmente, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, as quais nos forneceram materiais para serem analisados. Tudo isso nos auxiliou nos estudos dos dados levantados, visando a aprofundar nossos conhecimentos acerca dos desdobramentos que o tema apresenta, no cenário educacional inclusivo. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica se trata de um tipo de estudo que analisa a seleção de documentos científicos, por exemplo, livros, periódicos, artigos, revistas científicas e outros, que abordem a temática em estudo, além de conduzir o pesquisador a um contato direto com bases teóricas.

No que concerne à pesquisa documental, apesar de assemelhar-se à pesquisa bibliográfica, a característica marcante é o fato de partir de fontes de coletas de dados restrita apenas a documentos,

constituindo-se mediante fontes primárias que podem ser realizadas no momento em que ocorreu o fato, ou depois (MARCONI; LAKATOS, 2003). Trata-se de fonte que não recebeu nenhum tratamento científico anteriormente, o que impulsiona o pesquisador a realizar análises com os documentos selecionados. Para tanto, selecionamos documentos normativos que abordam sobre a educação e a inclusão escolar (LDB/1996, Constituição Federal/1988 e a Lei nº 13.146/2015 que trata da Inclusão Escolar), além dos que abordam sobre a aquisição da Libras, bem como da Língua portuguesa como L2 (Lei Libras nº 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 que regulamentou a Libras).

A pesquisa ainda ocorre por uma abordagem qualitativa. Oliveira (2007) a caracteriza pela tentativa de explicar com mais detalhes as especificidades dos dados que foram levantados, por meio de instrumentos norteadores sobre a temática em estudo.

A segunda fase desta pesquisa foi constituída pelo *lócus*. Dessa forma, o local selecionado está situado em uma cidade localizada no interior do Estado da Paraíba. O campo selecionado foi composto especificamente pela Secretaria Educacional do Município de Alagoinha-PB, uma vez que a Secretaria Educacional da esfera Estadual, que dispõem do Ensino Médio, se localiza fora do município e por estarmos vivenciando um contexto de pandemia, optamos por trabalhar apenas com a administração municipal.

Nessa perspectiva, partimos do método *estudo de caso* para explorar os dados coletados sobre a nossa temática, tendo em vista que se trata de “um método abrangente que permite chegar a generalizações amplas baseadas em evidências que facilita a compreensão da realidade” (OLIVEIRA, 2007, p.56). Diante disso, o corpus da pesquisa está constituído por meio da coleta de dados, que tem por base um questionário constituído por seis questões diretas, as quais nos permitiram obter informações, que nos auxiliassem a compreender os aspectos do bilinguismo de surdos no município.

Com isso, outras questões só viriam a corroborar com as respostas já obtidas, ou nos direcionariam para outros aspectos relacionados àquela realidade, que não seriam pertinentes discutir neste estudo.

Segundo Marconi & Lakatos (2003, p. 200), o questionário se trata de “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Assim sendo, os dados foram coletados no período de 14 a 28 de setembro de 2020, incluindo as respostas ao questionário e a coleta de informações contidas na Tabela 1 (Mapeamento), os quais foram disponibilizados por um (a) representante da Secretaria de Educação. A seguir, apresentaremos as discussões condizentes com os resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O CENÁRIO EDUCACIONAL PARA OS SURDOS EM ALAGOINHA/PB

Como dissemos anteriormente, os resultados apresentados a seguir originaram-se por meio um questionário realizado junto à Secretaria de Educação Municipal. Inicialmente, procuramos nos informar sobre o quantitativo de pessoas com deficiência auditiva no município, que se originou por meio dos dados apresentados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo dados estatísticos do IBGE²⁰, a população do município de Alagoinha- PB está estimada em aproximadamente 14.560 mil habitantes. Em 2010, estimaram-se cerca de 815 pessoas com deficiência auditiva, das quais 17 possuem a perda total da audição. Entretanto, o órgão do IBGE não disponibiliza

²⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo: Amostra – pessoas com deficiência. Alagoinha.** 2010. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/alagoinha/pesquisa/23/23612?detalhes=true>>, Acesso em: 06/11/2020, às 11h34 pm.

os sexos desses surdos que habitam no município. Posteriormente, realizamos um mapeamento sobre a educação naquela localidade, que se configurou através de uma solicitação ao órgão responsável, para que pudéssemos entender o *lôcus* onde estávamos formulando nossos estudos. Para isso, se fez necessário um conhecimento acerca do quantitativo de instituições escolares, dos profissionais que participam ativamente desse processo, bem como do público a quem é destinada a educação, para então termos uma visibilidade de como o aluno surdo está (ou não) inserido nesse contexto. Para tanto, organizamos os dados quantitativos na tabela a seguir:

TABELA 1: MAPEAMENTO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE ALAGOINHA- PB

Nº DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO		NÍVEIS DE ENSINO	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	Nº DE SALAS DO AEE	Nº DE CRECHE
09 escolas		Educação Infantil	445 alunos		
		Ensino Fundamental I	974 alunos	05 salas	01 creche
01 escola		Ensino Fundamental II	729 alunos		
TOTAL	10 escolas		TOTAL 2.148 alunos		
Nº DO CORPO DOCENTE		Nº DE PROFESSORES CONTRATADOS		Nº DE PROFESSORES EFETIVOS	
156		64		92	

Fonte: Elaborada pelos autores (2020)

O mapeamento da educação no município mostra um número considerável de escolas, bem como de profissionais e alunos participantes do contexto educacional. Se observamos, o nível escolar do Fundamental I (anos iniciais) é o que mais comporta a quantidade de alunos matriculados. Entretanto, vale salientar que não foram contabilizados e nem disponibilizados dados da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação ao quadro de professores, podemos verificar que há uma quantidade razoável de efetivos, por outro lado, aproximadamente metade deles é de contratados. Além disso, nem todos possuem uma formação acadêmica, segundo as informações coletadas na Secretaria de Educação, o que pode se tornar um problema/desafio, tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ouvintes, mormente para os surdos.

Segundo Mantoan (2003), a descentralização da gestão administrativa tem encarregado aos municípios a promoção de uma autonomia pedagógica maior nos aspectos administrativos e financeiros, que viabilizem a permanência do aluno com deficiência na rede de ensino municipal, ou seja, os municípios estão encarregados por desenvolver políticas públicas que garantam o processo de inclusão na escolas. Diante disso, iremos observar ao longo das discussões, que apesar do município possuir essa autonomia e um número considerável de instituições de ensino, de professores e de alunos, não existem projetos voltados para o desenvolvimento de políticas públicas, que viabilizem ao aluno surdo sua inserção no processo de inclusão escolar, conforme os documentos legais apresentados.

Assim sendo, como exposto no tópico anterior, produzimos um questionário, o qual foi respondido pela gestão educacional do município, com seis questões abertas, as quais foram suficientes para compreendermos o funcionamento do bilinguismo dos surdos no município, que na realidade, não funciona.

Os dados do questionário foram coletados no dia 14 de setembro, no decorrer de uma hora. Buscamos transcrever as respostas tais quais nos foram repassadas. Para tanto, tomamos as siglas S.E para designar a resposta atribuída pelo (a) integrante da Secretaria de Educação. Por questões de ética, optamos por não expor o nome, nem a função da pessoa que respondeu ao questionário. No primeiro momento buscamos questionar:

01 - Quantos alunos surdos há matriculados no ensino regular da rede municipal?

S.E: *Apenas 01.*

Em um corpo estudantil que conta com dois mil cento e quarenta e oito alunos matriculados na rede de ensino, encontra-se matriculado apenas um aluno surdo, ou seja, dentro de um campo vasto de discentes, além do quantitativo de surdos que o município apresenta, apenas um indivíduo participa do processo de inclusão. Nessa concepção, Damázio (2007, p. 13) expõe que “as pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas”. Podemos comparar esses entraves com o fato de existir apenas um surdo inserido nesse ambiente educacional, uma vez que se torna desafiador tanto para os professores, quanto para o aluno desenvolver suas habilidades físicas e sociocognitivas, em um ambiente dissociado de sua cultura. Com quem esse aluno surdo interage com a L1?

Essa questão nos leva a refletir sobre a aquisição das línguas, visto que esse surdo participa de um processo educacional sem contato com outros indivíduos surdos, processo esse de extrema importância para que ocorra o desenvolvimento da língua de sinais e, posteriormente, da Língua Portuguesa como L2, entretanto pontuamos a possibilidade de interação desse sujeito com sua comunidade fora dos muros da escola, pois o fato de ele não interagir no meio educacional não significa dizer que não ocorra a interação fora daquele ambiente de estudo. De acordo com Quadros & Schmiedt (2006, p.20) “a língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais”. Acerca disso, podemos deduzir que o processo de aquisição da L1 desse surdo é totalmente dissociado de sua cultura, pois é necessária a troca de conhecimentos entre surdos, para que esse processo de aquisição se desenvolva.

Com isso, podemos dizer que, provavelmente, a L1 desse aluno surdo pode não ser aquela preconizada pelos documentos normativos.

Nessa linha, Sá (2011, p. 22) pontua que, para os fins do surdo se tornar um indivíduo bilíngue rapidamente, se faz necessário um “ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua”. Assim, observamos o quanto se torna indispensável para o surdo estar inserido em um ambiente que preconize seus aspectos naturais, mediante o contato com sua comunidade, para então poder interagir com todos. Na segunda questão, perguntamos o seguinte:

02 - Quantos intérpretes o município possui? São concursados ou contratados?

S.E: *Não temos interprete.*

Nesse ponto, encontramos mais um desafio que o aluno surdo enfrenta diante da inclusão escolar. Existe uma escola que possui uma pessoa surda, entretanto, não existe um intérprete de Libras que possa auxiliar o professor no processo de aprendizagem do aluno. Ao recorrermos à LDB, Lei nº 9.394/1996, Art.59, vimos que os sistemas de ensino são encarregados de assegurar aos alunos com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 19), ou seja, se faz necessário que aquele aluno seja visto com um olhar voltado para atender às suas demandas específicas.

A presença de um intérprete na escola é de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem da pessoa com surdez, uma vez que esse é o mediador entre professor, aluno e outros sujeitos. De acordo com Damázio:

A atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele medeia a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de caráter educacional (DAMÁZIO, 2007, p.50).

Como podemos observar, no espaço inclusivo, o intérprete é quem faz a mediação da comunicação do surdo com os demais participantes da comunidade escolar, em específico, o professor. Com relação à terceira questão, indagamos:

03 - Quantos professores possuem formação nos cursos de Libras?

S.E: *Temos uma faixa de 60 Professores com o curso básico de Libras.*

Mediante o quadro de formação dos professores, observamos que existe uma quantidade considerável de profissionais com o curso básico em Libras, entretanto, notamos a falta de assistência no desenvolvimento educacional/interativo do aluno surdo na instituição de ensino. Dessa forma, verificamos que a formação desses profissionais, atualmente, está contribuindo apenas para o enriquecimento do currículo, e não para promover a inclusão escolar desse sujeito. A presença de um intérprete especializado nesse ambiente é de suma importância, para que ocorra um diálogo entre a instituição escolar e o sujeito com necessidades específicas. Além de constatarmos que a teoria e a prática andam na contramão, visto que os profissionais possuem uma carga de teoria sobre a Libras, mas não a desenvolvem na prática, o que nos leva a compreender essa formação como algo complementar para sua carreira, não como um benefício ao campo educacional.

Segundo o Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Libras, para desenvolver o ensino de Libras no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e no Ensino Superior, se faz necessário que o docente esteja

capacitado em um curso de graduação de Licenciatura em Letras/Libras ou em Letras Libras tendo a Língua Portuguesa como segunda língua. Enquanto para Educação Infantil e o Fundamental I, a formação desses profissionais deve se dar mediante o curso de Pedagogia ou curso Normal Superior, no qual a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita tenham sido designadas como língua instrutivas, com as quais seja desenvolvida uma formação bilíngue para o aluno surdo (BRASIL, 2005). Na quarta questão, procuramos questionar o seguinte:

04 - Há espaços sociais para os surdos? (associações, centros comunitários, cursos etc.)

S.E: Não.

Mediante a resposta da S.E, observamos que os surdos não possuem um espaço institucionalizado, onde possa interagir com outros surdos, uma vez que, de acordo com Salles (et. al 2004), o ato de estar inserido em espaços onde possuam pessoas de sua comunidade permite ao surdo fortalecer sua identidade, além de se sentir seguro naquele lugar. No contato com outros surdos, ocorre a troca de relatos de vida, o que faz com que o sujeito não se sinta sozinho em uma região, onde a comunidade ouvinte é quem prevalece. É nas associações que o surdo se encontra enquanto um sujeito que possui cultura e identidade próprias, além de poder compreender melhor os seus direitos e deveres.

Acerca disso, Perlin e Strobel (2014, p.26) discutem que “para o sujeito surdo ter acesso a informações e conhecimentos, e para estabelecer sua identidade, é essencial criar uma ligação com o povo surdo, o qual usa a sua língua em comum: a língua de sinais”, ou seja, mediante o contato surdo-surdo o indivíduo tende a adquirir mais conhecimento de mundo sobre sua identidade e sua cultura. A quinta pergunta realizada foi a seguinte:

05 - As escolas com os alunos surdos matriculados têm algum projeto? Algum tipo de ação de reforço? Algum professor específico para português como L2?

S.E: *Apenas o Atendimento na sala do AEE.*

Como podemos observar na fala da S.E, as escolas não viabilizam a educação do aluno surdo, uma vez que não existe nenhum projeto específico para trabalhar com a comunidade surda. Por outro lado, observamos que existe, apenas, o atendimento mediante a sala do AEE, o qual deveria ser ofertado no contraturno, além de ser desenvolvido “em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilizem a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa” (DAMÁZIO. 2007, p.25). Em se tratando de um profissional capacitado na Língua Portuguesa como L2, observamos que isso não existe, o que torna ainda mais difícil fazer com que o aluno surdo seja bilíngue.

Além disso, é perceptível que um professor de Língua Portuguesa, sem o conhecimento dos princípios da Libras, da educação bilíngue e das estratégias de ensino da Língua Portuguesa como L2 não é capaz de promover uma educação relevante para aquele aluno (ARAÚJO; RIBEIRO, 2018). Nas cidades do interior paraibano, observamos uma lacuna no que se refere à educação do surdo, dessa forma, a inclusão se torna um tipo de exclusão, na qual aqueles sujeitos são isolados nas salas do AEE e não interagem no meio escolar com os demais alunos.

Nessa acepção, Sperb (2011, p.2018) discute que, “se a palavra ‘inclusão’ significa incluir todos respeitando a língua, cultura específica, então deveria tratar de conteúdos no mesmo processo para todos, ou seja, com o mesmo tempo de atendimento na escola”. Contudo, observamos que nessa “inclusão” o aluno surdo fica à mercê de um sistema de ensino que poda o seu desenvolvimento, e conseqüentemente, a sua inserção na sociedade escolar. Na sexta e última questão, indagamos:

06 - A Secretaria de Educação tem projetos para a educação dos surdos do município?

S.E: Não

Assim sendo, verificamos que a Secretaria de Educação do Município não possui projetos para a educação de alunos com surdez. Contudo, ao revisarmos o Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Libras, nos deparamos com o Art.30 que expõe o seguinte:

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, p.8).

Dessa forma, é dever dos órgãos administrativos públicos promoverem as ações impostas pelo Decreto. Tais ações necessitam de um olhar voltado para a elaboração de projetos que possam auxiliar a inserção do sujeito surdo no meio social, em específico no meio educacional.

Ao tecer uma análise sobre os dados apresentados, verificamos que a visibilidade do aluno surdo no Município de Alagoinha – PB deixa muito a desejar, pois esse indivíduo necessita estar inserido em um ambiente educacional, onde o reconheça enquanto sujeito pertencente a uma cultura e que, assim como os alunos ouvintes, necessita de uma educação que atenda aos seus princípios, suas necessidades e seus direitos. Para tanto, se faz necessário que o município desenvolva projetos voltados para aquele aluno numa perspectiva bilíngue e coloque à frente dessa educação profissionais capacitados no ensino de Libras e no ensino de Língua Portuguesa como L2.

A inclusão de pessoas com deficiência é instituída pela Lei nº13.146/2015, a qual assegura e promove a execução dos direitos e liberdade, com o intuito da inclusão social e da cidadania (BRASIL, 2015). Ao consideramos a inclusão de pessoas com deficiência na rede de ensino regular, não significa dizer que esse indivíduo está na escola meramente por obrigação. Incluir, vai muito além de situar o aluno com deficiência dentro da escola, uma vez que ele traz consigo uma bagagem identitária e cultural, e, assim como qualquer pessoa, deve ser tratado de maneira que possa desenvolver suas habilidades dentro do meio social. É o que está explícito no Art. 27, parágrafo único:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.6).

Mediante essa questão, o desenvolvimento da educação do aluno surdo é assegurado por lei, sendo dever do Estado fazer com que se cumpra, conforme os requisitos propostos. Segundo Damázio (2007, p.13), o aluno surdo deve ser incluído:

Desde a Educação Infantil até a Educação Superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Dessa forma, as escolas regulares devem oportunizar uma aprendizagem significativa para esses indivíduos, que os possibilitem adentrar no meio social. Sperb & Thoma (2012) destacam que, ao inserir o aluno surdo em uma perspectiva inclusiva, as escolas devem oferecer

um AEE no contraturno, no qual o aluno deve estar presente diariamente, e o atendimento deve acontecer tomando por base três momentos, ou seja, deve ser desenvolvido o ensino da Libras, o ensino em Libras e ensino da Língua Portuguesa como L2, para que a pessoa com surdez possa desenvolver suas habilidades tanto na L1 quanto na L2.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos aqui produzir uma análise sobre a existência da abordagem do bilinguismo para surdos, no processo de inclusão escolar desenvolvida no Município de Alagoinha-PB. Diante desse objetivo, procuramos apresentar um breve contexto sobre a abordagem do tema na educação de surdos, para então adentrarmos nas análises e discussões voltadas para o processo de inclusão, no ensino regular.

Mediante os resultados obtidos, a partir do levantamento de dados, verificamos que o aluno surdo inserido no processo de inclusão escolar fica à mercê de uma aprendizagem fragmentada, repassada de forma que venha a cumprir apenas o status de uma educação inclusiva, uma vez que observamos a falta de visibilidade para desenvolver uma aprendizagem significativa para esse indivíduo. Constatamos, também, a dissociação entre a teoria e a prática, visto que existe um grande quantitativo de profissionais com formação básica em Libras, mas quando voltamos para análise da prática, notamos uma grande lacuna no desenvolvimento educacional daquele surdo.

Nessa concepção, ressaltamos a necessidade da existência de uma educação inclusiva voltada para o bilinguismo da pessoa surda, de maneira que viabilize à efetivação da educação bilíngue, na qual o sujeito seja exposto ao processo de aquisição que preconize a Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2. Para tanto, se faz necessário

desenvolver um planejamento que viabilize a implementação de projetos educacionais nas instituições de ensino, “que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez” (DAMÁZIO, 2007, p.14).

Além disso, Damázio (2007) aponta que os surdos necessitam de espaços educacionais estimuladores, que os desafiem cognitivamente e explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Não se trata apenas da aquisição de línguas, mas de um contexto multidisciplinar que integre o surdo na sociedade, como qualquer pessoa que participa ativamente do processo de construção identitária e cultural.

Acerca disso, se faz necessário capacitar os profissionais que estarão à frente desse processo educativo, tanto para ensinar a Libras, quanto para ministrar a Língua Portuguesa como L2 na modalidade escrita, pois somente uma formação apropriada possibilitará o professor a oferecer através de metodologias adequadas um ensino de qualidade ao educando surdo. Contudo, o professor ainda precisa ter uma sensibilidade aguçada frente às necessidades desse aluno vindo a contribuir significativamente na sua formação identitária e cultural, de forma a proporcionar condições de acessibilidades ao seio social.

Consideramos esse tipo de estudo importante para o meio educacional, em específico para o campo voltado à educação de surdos, pois mediante essa pesquisa poderão surgir outros estudos que pontuem análises sobre o tema em questão, em cidades do interior paraibano. Além de servir como provocação para as redes de ensino regular, uma vez que, na medida que optamos por recolher dados frente a uma Secretaria de Educação, possivelmente estaremos retirando-os da zona de conforto e fazendo com que reflitam sobre como estão destinando os olhares para os alunos que necessitam de um atendimento especializado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, L. C.; RIBEIRO, M. C. M. A. Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação. *Fórum Linguístico*, v. 13, p. 3124-3135, 2018.

BRASIL, Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 14 de setembro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 16 setembro de 2020.

BRASIL. *Relatório do Grupo de Trabalho*, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez*. 2007 [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf . Acesso em 14 de setembro 2020.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração Social e Educação de Surdos*. RJ: Babel Editora, 1993, pp.79-81.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MCCLEARY, L. *Sociolinguística*. Texto-Base - Disciplina Sociolinguística do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância Florianópolis: UFSC/Centro de Comunicação e Expressão, 2009.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005.

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguismo na educação de surdos In: *Surdez e bilingüismo*. 1 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, L. P. *Ideias para ensinar português para alunos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

OLIVEIRA, M^a. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PERLIN, G; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. *Educ. rev.* N. Spe-2, 2014, p.17-31.

SALLES, H. M. M. L. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* / Heloísa Maria Moreira Lima Salles ... [et al.]. _ Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SÁ, N. de. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: *Surdos: qual escola?* / Nídia de Sá. – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SPERB, C. C; THOMA, A. da S. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação de surdos. *Textura (Canoas)*, v. 01, p. 52-66, 2013.

SPERB, C. C. O ensino da Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos. *Anais do SIELP*. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011.

8

Norma Sandra Teixeira de Melo Souza

O TEXTO POÉTICO COMO INCENTIVO À PRÁTICA DA LEITURA E DA ESCRITA: aprender fazendo um projeto de autoria

1 INTRODUÇÃO

O texto poético é um gênero textual que possibilita ao professor e ao aluno a construção de novos sentidos, revelando ao aluno sua capacidade criativa no processo de construção no mundo letrado, é um recurso imprescindível na construção e reflexão crítica do educando, mas é necessário salientar que a metodologia utilizada deve despertar no aluno o interesse e o prazer pela leitura, sem mecanização, sem regras didáticas, pois é notório que esses interesses não atendem ao sistema educativo. O aluno em contato com o texto poético pode perceber a harmonização da interpretação, da criatividade, assim como da expressão criativa do seu eu, resultando em uma boa produção de texto.

Quanto ao incentivo a leitura e a escrita através de textos literários, principalmente o texto poético, abre as possibilidades de intervenção no modelo vigente de ensino e aprendizagem fazendo com que este gênero textual seja mais um dos instrumentos de construção de conhecimento didaticamente indispensáveis para o bom desenvolvimento do leitor a interpretação crítica, na expressão linguística e do pensamento, possibilitando ao aluno representar em forma de versos seus desejos, anseios, permitindo dessa forma a criação e a idealização dos seus sentimentos, verificando também a ideologia presente no texto, cabendo a ele aceitá-la ou não como sua e em decorrência destas atividades a produção do texto poético.

O uso do texto poético é de grande relevância como instrumento de promoção do prazer de ler, na formação de leitores capazes de perceber, criticar, analisar o mundo, questionar e desenvolver habilidades na produção textual e neste processo cabe ao professor ser o mediador nessa construção de conhecimento, tendo como base o fazer poético. A leitura de um texto assim como a escrita deste

gênero textual são mecanismos indispensáveis ao desenvolvimento cultural do ser humano, na medida em que ele é capaz de expressar seus pensamentos através de textos orais e ou escritos, principalmente através do texto que atende pelo nome de poesia.

2 A LÍNGUA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

O ensino da língua não deve ser concebido como um código de signos possuidor de regras, que leva o aluno a produzir textos orais ou escritos sem que haja uma interação social, mas sim que valorize a ligação da língua com a vida, com a realidade que é a verdadeira função da língua como instrumento de comunicação. Nesta mesma linha de pensamento Luckesi (1998, p.166) afirma que: “A língua não é o conteúdo. Não é o simples escrever bem, que garante, automaticamente, uma boa comunicação do conhecimento, valorizando exageradamente linguagens desligadas do mundo, da realidade”.

Pois o aluno como sujeito constitui-se nos processos interativos dos quais participa, abrindo espaços para as relações subjetivas e para o conhecimento recíproco da construção ideológica das consciências, e a linguagem enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais pela língua que compartilham, ou seja, não existe um sujeito pronto e acabado que se apropria, durante a efetivação dos seus atos de leitura e de escrita, de uma língua pronta e acabada.

Nesse sentido, ler e escrever consiste em espaços ampliados de formação e constituição que se dá em tempos e modos diversos. Daí, a necessidade do professor propiciar situações em que seu aluno possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possua em situações linguisticamente significativas, haja vista

que, os textos se manifestam num ou outro gênero textual, e que o conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais será importante para o aluno tanto na produção como na compreensão do mesmo.

Nesta linha de raciocínio Marcuschi (2002 apud DIONISIO, 2003, p.36) diz que:

Enfim, vale respirar a idéia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro dos vetores da proposta oficial dos PCNs que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos [...]

Neste caso é importante perceber que os gêneros não são só entidades formais, mas sim entidades comunicativas, são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidade de práticas sociais e em domínios discursivos específicos, e o profissional da educação mesmo com todas as informações e teorias recebidas, é o único que pode adequar a utilização dos gêneros em sala de aula, optando por um ou outro que melhor lhe convenha, assim como as necessidades percebidas no aluno. Pereira (2002, p. 97) confirma isso dizendo que: “o texto é concebido como toda e qualquer forma de expressão e a linguagem oral é o centro do desenvolvimento da expressão e suporte para a aprendizagem da escrita”.

Percebe-se então que a língua não é só regida por regras e normas gramaticais e sim que ela pode levar o aluno a produzir textos orais e escritos desde que haja uma interação social, cabe ao professor envolver o aluno nas mais variadas formas de textos levando em conta a realidade desses alunos, já que esta é a verdadeira função da língua como instrumento de comunicação.

O professor da língua materna, ao buscar os diferentes textos, deve reivindicar como afirma Sena (1999, p. 55): “um estudo de texto que sugere o plano linear, inquiete o aluno e o leve a tomar real

consciência da realidade em que vive”. Dessa forma, o aluno terá um melhor aproveitamento e entendimento do texto, podendo aceitar ou não a ideologia do autor como sua.

3 LEITURA, ESCRITA E ESTRUTURA DOS TEXTOS

A leitura é a base fundamental para a escritura de um texto e o aluno em contato com textos diversificados diariamente, terá facilidade de se comunicar e interagir com as ideias, e certamente haverá a possibilidade para compreender e interpretar o que leu, ao justificar esta possibilidade Kleiman (1989, p.10): diz que:

A compreensão de um texto escrito envolve a compreensão de frases e sentenças, de argumentos, de provas formais, de objetivos, de intenções, muitas vezes de ações e motivações, isto é, abrangem muitas das possíveis dimensões do ato de compreender, se pensamos que a compreensão verbal, inclui desde a compreensão de uma charada até a compreensão de uma obra de arte.

Ao se considerar a leitura diversificada que caminha ao lado da boa produção de textos, nota-se que ela é um meio eficiente para a obtenção do conhecimento e interação, que traz ao falante inúmeras possibilidades de construir textos com ideias consistentes diante do tema que se quer desenvolver. Pois, como afirma Kleiman (1989, p.36): “o texto não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passível”. Segundo esta perspectiva, pressupõe-se uma aquisição de hábitos, de questionamentos, que garantam a compreensão da relação lógica e do encadeamento de ideias, já que toda produção textual, permite, antes de tudo, um conhecimento informativo diante da leitura que influenciará na compreensão de

dados do mundo e contribuirá no desenvolvimento da escrita que é a compreensão particular e intransferível.

Porém, o que se tem observado na escola é a falta desses conhecimentos que chegam a causar dúvidas e incertezas ao aluno na hora de selecionar e compreender o texto, pois a seleção e compreensão do texto dispõem de dois tipos de leitura saber segundo Faulstich (2003, p.14):

Leitura informativa – ao se fazer a leitura informativa busca-se respostas à questões específicas fazendo leitura seletiva, identificando a palavra-chave de cada parágrafo, as palavras secundárias, as sentenças – tópicos; Leitura interpretativa - baseia-se no domínio da leitura informativa, sendo necessário o reconhecimento das capacidades cognitivas.

Atitudes estas, que levará o aluno a ter uma visão crítica do assunto focalizado, levando-se em conta que a voz que fala no texto não é a dele, e sim, de um narrador, ou eu - lírico, dependendo do texto trabalhado. E para que isso realmente aconteça é necessário como afirma Leite (2002, p.21) que:

Os professores busquem integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula através da leitura ou da produção de textos que levem ao aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja enquanto falante ou escritor, seja como ouvinte ou leitor – intérprete.

Com esta prática, o aluno começa a perceber que a linguagem escrita é diferente da linguagem oral e mesmo com esta diferença, uma dá suporte a outra, ou seja, é preciso que ele se conscientize das necessidades da prática da leitura e da produção de textos. E, para que ele possua estas habilidades, o professor deve mostrar as várias estruturas dos textos, pois como diz Soares (2004, p.70):

As habilidades de escrita, tal como as de leitura, devem ser aplicadas diferenciadamente à produção de uma variedade de materiais escritos: da simples assinatura do nome ou da

elaboração de uma lista de compras até a redação de um ensaio ou uma tese de doutorado.

Alguns professores, porém, preocupam-se apenas com a gramática normativa, e impedem seus alunos de produzirem textos que mostrem os seus medos, seus anseios e desejos. E o ensino da língua resulta em frases soltas, regido apenas pela gramática normativa, deixando de ser o ensino de comunicação e expressão, pois segundo os Parâmetros curriculares Nacionais (2002, p.137): “A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola”. O que deveria ser um exercício para o falar / escrever / ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível’. Esta prática pedagógica que prioriza a gramática para fins exclusivamente conteudísticos não contribui com o desenvolvimento da habilidade de expressão que é a ideia principal que rege os conhecimentos da Língua Portuguesa, em que para os PCN (2002, p.138):

Comunicação aqui entendida como um processo de construção de significados em que o sujeito interage socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas. A língua compreendida como linguagem que constrói e desconstrói significados sociais. A língua situada no emaranhado das relações humanas, nas quais o aluno está presente e mergulhado. Não a língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.

Não deve ser tomada pelo professor a priorização da gramática, ou seja, como um exercício metodológico que tem como objetivo primeiro de verificar se o conteúdo gramatical foi aprendido pelo aluno, ou decodificado pelo mesmo, e sim, que esta ideia de decodificação passe para a compreensão. E para que esta compreensão seja possível é necessário que o professor capacite seu aluno para expressar-se tanto oralmente, como na escrita. Nesta mesma linha de pensamento Seber diz: (1997, p.68): “Conhecer não consiste, com efeito, copiar o real, mas em agir sobre ele transformá-lo (na aparência ou na realidade), de

maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligados em ação”.

Pode-se dizer com estes dizeres que, conhecer é agir, é resgatar a importância do sujeito – aluno no seu processo de desenvolvimento, visto que, as práticas de compreensão estão ligadas à leitura e produção de textos, e para o aluno como afirma Soares (2004, p.44):

Não basta apenas aprender a ler e escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com práticas sociais da escrita.

Para o aluno envolver-se nas práticas sociais da escrita, é necessário que faça leituras diversificadas e o professor o capacite na produção de textos também diversificados, desta forma a leitura servirá para ampliar seus conhecimentos e que possa também fazer inferências e, como resultado disto, a produção não será um martírio do simples preenchimento das linhas do caderno para a obtenção de notas.

Compete também ao professor orientar o aluno a reconhecer os elementos estruturais de um texto que é um dos primeiros passos para a aquisição da escrita. Nesta linha de pensamento, Prestes (2002, p.115) diz que:

Não basta o professor apenas fornecer textos para leitura; ele precisa instruir seus alunos, levá-los a perceber como os escritores organizaram os textos que eles estão lendo, que características tais textos possuem, para que, conscientes dessas características, tenham subsídios para produzirem seus textos.

Cada texto possui estruturas próprias de organização, tais como: o texto narrativo, descritivo argumentativo ou dissertativo.

1. O texto narrativo marca a temporalidade e há um predomínio de frases que indicam a ação no tempo passado, utiliza também

advérbios de tempo e lugar que aparecem em textos narrativos como: romance, fábulas, contos de fada e etc. O texto narrativo é aquele em que se contam um ou dois fatos que ocorrem com determinados personagens reais ou imaginários em local e tempo definidos.

2. Quanto ao texto descritivo, nele são expostas as características de seres, coisas concretas ou de uma situação qualquer, o que o difere do narrativo é que ele não relata mudanças de situações e não existe progressão do tempo entre enunciados, este tipo de texto aparece em anúncio de classificados, cardápio, etc.
3. No que se refere ao texto dissertativo ou argumentativo, o mesmo resume-se em expressar o ponto de vista seja ele qual for, este texto desenvolve um raciocínio, um argumento que fundamenta o ponto de vista sobre o tema proposto, ou seja, só tem a finalidade de explicar, classificar e avaliar opiniões e pensamentos, dando ao pensamento condições de argumentação claras e precisas.

Dentro dessas características e estruturas espera-se que o aluno saiba diferenciar o **autor** que é quem produz o texto; **leitor** quem lê o mesmo; **locutor é** a voz que fala no texto, mas que dependendo do tipo de texto pode tornar-se narrador ou eu - lírico; **portador** onde o texto foi veiculado; **leitor virtual** é aquele a quem se destina o texto, ou aquele que o autor imagina que seja seu leitor; portanto estas estruturas que o professor deve instigar em seu aluno, para que ele ative sua memória, seu conhecimento de mundo, faça inferências quanto ao tema, ao tipo de texto, pois desta forma obterá uma melhor compreensão do que é lido e ao mesmo tempo do que é produzido.

Para o aluno obter essa compreensão das características e estruturas, o professor poderia começar a trabalhar com a literatura e especificamente com os poemas, ou seja, com a produção de textos poéticos, pois como diz Leite (2002, p.30) “o ensino da literatura seria

uma alternativa enriquecedora das experiências mais comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo”.

Quanto à estrutura do texto poético, segundo Faraco e Moura (1999, p.28) “as linhas não ocupam toda a extensão horizontal da página. O texto divide-se em blocos chamados estrofes. Cada linha do poema é denominada verso”, também há diferença da voz que fala no texto, pois quando se trata de um texto poético é um eu lírico e nos outros textos citados anteriormente é um narrador. O texto poético abrange as características dos outros textos já mencionados, neste caso o aluno além de saber a estrutura do texto e a literatura fornece-lhe um papel formador e informativo, ele poderá expressar-se de forma criativa e entender o funcionamento da estrutura do mesmo. Como enfatiza Leite (2002, p.22):

Essa concepção mais ampla da literatura nos leva a pensar nas possibilidades de uma educação diferente daquela que a escola burguesa propõe. Crítica e transformadora do modelo da sociedade que a sustenta, supõe também outra concepção da linguagem e da própria língua, que transcenda aquela tradicionalmente dominante na escola, de instrumento cujo domínio técnico asseguraria a comunicação escrita e falada.

O aluno ao utilizar a estrutura do texto poético poderá escrever de forma mais livre, inventar, pôr no papel sua imaginação e ao mesmo tempo desmistificar a realidade, e o papel do professor é orientá-lo nesta construção do texto, haja vista que, o aluno, neste caso, ativará seu conhecimento de mundo, assim como sua inteligência, pois como afirma Seber (1997, p. 91):

As funções da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real. E de fato, é cada vez mais patente que estas duas funções são indissolúveis e que, para compreender um fenômeno ou acontecimento, é preciso reconstruir as transformações de que elas são resultantes, e ainda para reconstituí-las, faz-se mister

primeiramente elaborar uma estrutura de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção.

É necessário para a preparação do aluno a compreensão de que saber ler e escrever não são um exercício que encontra um fim em si mesmo, mas é um trabalho que busca desenvolver a capacidade comunicativa do falante, é o ponto de partida de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, que se resume em um constante fazer e refazer, já que nada é assimilado se não houver ações concretamente realizadas que possibilite maneiras originais e criativas de lidar com o que pode ser abstraído da inteligência.

Percebe-se que a escrita, a produção de texto, só será mais bem apreendida se houver o fazer e o refazer, pois é dessa forma que os alunos aprimoram-se na produção do texto poético, ou em qualquer outro gênero textual que seja solicitado, e como afirma Rodari (1982, p.23) “o exercício bem entendido, tem sua importância real”, ou seja, ele só será entendido a partir do momento que se coloque um significado, desmistificando o fazer poético e a estrutura do texto em questão.

Esta necessidade de se desenvolver a habilidade de expressão, através de textos orais ou escritos inquieta professores quanto ao ensino da língua, já que esta tem a finalidade de levar o aluno a ter competência para interagir socialmente de forma responsável, consciente, e ser crítico quanto ao tema exposto, cujas finalidades de produção revelam a condição do sujeito – aluno em letrados e não letrados. No que se referem aos menos letrados, eles vêem a escrita como uma simples garantia de sobrevivência, já os mais letrados acham que a escrita além de necessária é uma expressão individual de arte, de passatempo, Soares (2004, p.44) confirma isso quando diz que “letramento é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita”, pode-se dizer, portanto que é o estado ou a condição de quem interage com diferentes portadores,

com diferentes gêneros e tipos de textos, as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.

O aluno deve conscientizar-se do quanto à leitura e a escrita são essenciais para sua formação, que estes hábitos são indispensáveis para uma boa produção de texto e para que ele possa criar a partir do tema proposto.

4 PRODUÇÃO DE TEXTO: UM MUNDO DE PALAVRAS

As primeiras palavras que se coloca no papel são sempre inseguras, medrosas, porque não se sabe se serão compreendidas ou se atingirão o objetivo principal da linguagem, que é a comunicação. Essa insegurança intimidadora, geralmente nos impede de criar, manifestar e de expressar ideias, pensamentos e sentimentos, por se acreditar não terem importância, valor ou significado.

Isso não acontece apenas quando se tenta realizar trabalhos acadêmicos, sejam eles ensaios, artigos ou teses, acontece principalmente, quando aventura-se nas redações escolares e não se consegue fazer devido à “síndrome do branco”, desculpa enquanto aluno aprende-se a dar, quando na verdade, o que se tem é dificuldade de colocar no papel pensamentos, sentimentos e opiniões, por acreditar que não se tem competência e habilidade para isso.

Em muitos momentos há uma luta constante com as palavras para esclarecer e organizar as nossas próprias ideias, assim como, a travessia da comunicação com os outros, damos ênfase a nossa existência. Ao mesmo tempo, lutamos para sermos reconhecidos e os outros nos reconheçam, que possamos mostrar nossa voz e as outras vozes do discurso. Apesar de todos os esmagamentos e de

todas as desfigurações, vamos praticando as nossas palavras para que possamos ter consciência de que somos capazes da linguagem, de interagir com o outro. Essa luta existe, porque segundo Cagliari (2000, p.30) “a linguagem existe porque se uniu um pensamento e uma forma de expressão [...] ela está presente na fala, na leitura e na escrita como princípio da própria linguagem [...]”.

Quando se pensa e se fala no cotidiano, a voz passa a ser ouvida mesmo que timidamente, mas ao escrever muitas vezes, inúmeras vezes não conseguimos expressar as ideias, as emoções e até mesmo as palavras, e para que isso realmente aconteça deve se redescobrir o gosto de escrever, para comunicar o vivido e o por viver, para resgatar a memória, para enunciar os desejos e as esperanças, tudo isso para esclarecer e organizar as ideias foi necessário o uso das palavras, das nossas palavras.

Estas experiências de liberação da linguagem e do pensamento, que de um jeito novo, mas nosso, irão traduzindo-nos e traduzindo esse pensamento em linguagem, enfrentando os obstáculos que se interpõem entre mudez e melodia, entre silêncio e magia. Enfrentaremos, também, o susto de nos aproximarmos, mais do que nunca da produção de texto.

As aulas de Língua Portuguesa deveriam ser entendidas como instrumento de comunicação e expressão, em que o aluno possa expressar-se, para expor seus medos e fantasias, e principalmente, que ele possa criar. Porém o que se percebe por parte de alguns professores é que concentram suas atividades na gramática normativa, estudando frases soltas e pré-fabricadas resultando na alienação dos alunos e fazendo com que os mesmos nem se interessem pela sua própria língua e muito menos pela leitura e produção textual. Para Sena (1999, p.55):

Esta prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa que deve ser entendida como prática política será realmente libertadora quando extrapolar os limites da comunicação

do discurso pedagógico oficial e privilegiado a busca pela informação, predispondo professores e alunos a uma luta constante contra a alienação.

O ensino da língua não deve ser limitado às normas, pois se isso acontecer, cai na mesmice e passa a ser uma atividade mecânica e cansativa, e o que se que desse aluno é que ele seja criativo, que possa expressar-se tanto oralmente, quanto na escrita e que possa ser crítico quanto ao texto. Dessa forma, quando solicitado a ele que produza um texto, ele tenha em mente à organização de suas ideias, e que o professor o capacite para que ele possa manifestar-se, expressar-se, possibilitando que o mundo da escrita passe a fazer parte de sua vida e ele passe a fazer parte do mundo da escrita.

A escrita e a leitura é algo com o qual se está tão envolvido e acostumado que não se percebe que nem todos leem ou escrevem como nós, mesmo até os que vivem mais próximos; para algumas famílias, a escrita restringe-se apenas em assinar o próprio nome ou, no máximo listar algumas palavras e recados curtos.

O papel do professor é o de informar o aluno, e este conscientizar-se do quanto a escrita e a leitura são essenciais para a formação dele, tão essenciais quanto os hábitos de higiene que todos nós temos e necessitamos, assim como a leitura e a escrita, para que assim obtenha uma boa produção de texto e que haja a inclusão dele na sociedade e no mundo.

Ao tomar consciência de que a leitura e a escrita fazem parte de sua vida, o aluno deve considerar também que ambas caminham ao lado do bem falar e da boa produção de texto, e é um eficiente meio de obtenção de conhecimento e interação, trazendo ao falante inúmeras possibilidades de produzir textos com ideias consistentes diante do tema a desenvolver.

5 CONVIVENDO COM OS POEMAS

A poesia é um texto que possibilita ao aluno colocar suas ideias no papel, permite ao aluno criar, fantasiar, manifestar-se, porém, a realidade que se vê quanto a este gênero textual é diferente, pois quando trabalhado é somente para dar ênfase a literatura, seus momentos históricos e principais autores, resultando na imposição destas leituras, tornando-se desta forma uma obrigatoriedade e no distanciamento destes alunos quanto ao texto em questão.

O texto poético possibilita ao aluno expor seus pensamentos, medos, desejos e emoções; possibilita também ao professor trabalhar a produção de texto com seus alunos abrangendo a leitura e a escrita desses autores que marcaram época. Muitos educadores reclamam que seus alunos não leem ou escrevem, mas em nenhum momento os deixam livres para criar seus próprios textos.

A posição de alguns educadores quanto a este preconceito se dá pelo lugar que a poesia ocupa na sociedade, em que para muitos este gênero textual é supérfluo, é para os nefelibatas, para os desvairados, apaixonados ou para um tipo de homem – o poeta. Mas cabe ao professor desmistificar estes conceitos, tanto para os alunos como eles mesmos, já que ele obtém um maior grau de conhecimento.

O professor neste caso deve informar aos alunos sobre a estrutura do texto e mostrar aos mesmos que lugares existiram e existem em que a poesia ocupou e ocupa uma parte integrante do dia a dia. Tem como finalidade a criação coletiva, sem o sentido de propriedade que lhe é dado entre nós, visto que, a poesia, o conto, a dança eram manifestações do povo em sua relação com o mundo e com os deuses. O homem estava integrado à natureza e tinha na linguagem um fator de interação, de prazer.

Os alunos ao tomarem conhecimento de tais informações podem constatar que a poesia nasce com o povo, e como diz Paz (apud WALTY 1994, p.89) “a poesia é desejo e a imagem é a ponte que liga o homem a realidade”. Esta imagem refere-se às inferências que o aluno-leitor fará cuja realidade marcou e marca um tempo. Pois o aluno quando registra em seu caderno sonhos, pensamentos seus e de outros o faz devido a estes terem palavras que o levem a sua própria realidade e aos momentos que marcaram sua vida.

É preocupante observar que o mundo de hoje parece rejeitar a poesia, se considerar que os estudantes quase não leem e não gostam de poemas, porque os professores não ensinam poesia. Para os alunos este texto é um enigma, é algo inatingível que não se sentem nem capazes de produzi-los, isso acontece devido o distanciamento do texto poético em sala de aula.

Entretanto ela se faz urgente neste mundo de materialismo e máquinas, como é o nosso, É uma porta para o sensível, para a criação, para que os alunos possam expressar-se tanto oralmente assim como na escrita, construindo desta forma seus argumentos, que possam expor suas ideias, medo e anseios, resultando na produção do texto poético.

Para que esta criatividade e produção de faça possível são necessárias que o aluno tenha contato com este gênero textual, e também saiba a origem de tal gênero, também é necessário que saiba que a poesia surgiu na Grécia antiga e tinha a finalidade de ser cantada, musicalizada; não é por acaso que a palavra grega **poiesis** significa fazer; o papel do poeta é criar, é ser o “fazedor”; e a poesia é mais antiga que a escrita.

O papel do professor será o de possibilitar o encontro do aluno com a poesia e conduzi-lo com sensibilidade e habilidade, mas às vezes esse distanciamento entre aluno e texto acontece porque o professor

está fazendo o que não gosta de fazer; está levando os alunos aquilo que ele mesmo não sente, ou o que pensa não saber explorar.

A escola situa-se neste contexto por impor certos padrões de linguagem e prioriza as regras gramaticais. O poema não é apresentado como deveria ao aluno, permanece preso a função de educar, de moralizar ou até mesmo com intuítos patrióticos.

A escola reprime o aluno quanto a sua criação e a sua poeticidade, resultando assim na inibição de sua produção, colocando-o a ler poemas de autores consagrados, dando ênfase à história que é um fato importante de nossa literatura; mas que também deveria ser atrelada à produção de textos. Assim a poesia na escola não tem valor por si mesma, mas pelo que se pretende extrair dela.

O aluno deve ser deixado livre para interpretar o poema, para gostar dele ou não, querer ou não memorizá-lo, copiá-lo etc. Ele deve conviver naturalmente com a poesia e não ser obrigado a recitá-la ou decorá-la em ocasiões especiais. Também é oportuno lembrar que este gênero textual não é próprio para estudo gramatical, já que seu campo é o sentimento e na maioria das vezes não pode ser analisado do ponto de vista gramatical.

O estudo deste gênero textual será de grande importância para que os alunos convivam com a poesia, com o texto poético, e desta maneira dar-lhes oportunidades de equilibrar as próprias emoções. Para tanto pode-se dizer que a poesia só está tão afastada dos alunos porque lhe foi reservado um lugar especial, ora menosprezada, ora engrandecida, e cabe aos professores utilizar todas as ferramentas capazes de aguçar a sensibilidade do aluno para a poesia, pois para conhecer poesia é preciso conviver com os poemas, conviver com o texto.

6 O TEXTO POÉTICO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Para promover a emoção, propiciar uma leitura prazerosa ou favorecer o progresso de competências e habilidades, o texto poético é a instância que manifesta variadas interpretações, mostrando um mundo, não como ele é, mas como o é para o leitor.

Este texto constitui-se em uma maneira diferente de ver o mundo, possibilitando tornar lúdica a relação leitor com as palavras e o texto poético – a poesia desperta a criatividade, em que o ato criador pressupõe consórcio de todas as faculdades mentais do poeta, num complexo e totalizante que visa a tornar consciente o que antes era subconsciente ou inconsciente, trazer o nível do “eu social” a intimidade do “eu profundo”.

A utilização deste texto é importante também em seu caráter lúdico. Assim sendo é imprescindível utilizar-se da diversidade de recursos textuais e incrementar estratégias para o bom aproveitamento do texto poético na formação leitora, porém a leitura adequada do texto por si só pode ser suficiente para criar gosto pela leitura.

Não podem ser outros os caminhos de uma educação transformadora se trilhados pelos caminhos que possibilitem o emprego e a exploração de todas as manifestações do educando como construtor do seu próprio conhecimento, que acredite no poder imaginativo da criança e do adolescente, do jovem e do adulto, por esse prisma, é possível perceber algumas luzes para uma nova saída, cuja trajetória estará em mãos do educador e do educando, quando integrados como sujeitos que pensam, sentem e sonham.

A interação com o texto poético é uma das práticas responsáveis pelo desenvolvimento pleno da capacidade linguística e interpretativa

do leitor, através do acesso e da familiaridade com a poesia, o leitor aguça a sensibilidade para a compreensão de si próprio e do mundo, o que o faz deste tipo de linguagem um elo entre o leitor e a vida. Pode proporcionar também múltiplos aspectos e abrir horizontes ilimitados, e despertar muito mais a imaginação e a criatividade do que as formas didáticas tradicionais de informações facilitadas, opiniões prontas e modelos de concepções arcaicas.

O texto poético não tem a inconveniência de vir como um hábito servil ao sistema escolar, não exigindo criação, reflexão ou análise, mas sim, é um processo mental bem mais complexo, porém prazeroso. Ele transmite pensamentos, traduz emoções, estimula a imaginação e o sonho, permite que nossas vivências cotidianas se transformem em um mundo cheio de encantos e seduções, dando à vida um sentido intelectual e espiritual de inestimável valor. Este texto permite ao leitor identificar-se com ideias, amparando suas angústias e inquietações, portanto o texto poético é um meio legítimo para promover a formação leitora na sociedade atual.

7 LINGUAGEM E PENSAMENTO EM LIBERDADE

O professor ao utilizar a escrita livremente a partir de textos poéticos instigará o aluno a adquirir o gosto, a naturalidade, a poesia de reconquistar a própria voz e ao mesmo tempo mergulhará em outras vozes. O aluno neste caso poderá verificar que existem experiências que o levam a atravessar o medo de escrever, experiências que despertam o fluxo de ideias e de palavras, que trazem o gosto de estar escrevendo. Além disso, irá experimentar o reconhecimento de estar redigindo com sua própria voz, com suas palavras, escrevendo o que quer e o que faz sentido para ele.

Atitudes e experiência de liberação da linguagem e do pensamento farão com que o aluno sinta-se mais próximo da produção de texto, através de um texto que atende pelo nome de poesia, e para que esta produção se concretize é necessário que o aluno conheça a poesia, é preciso que ele conviva com os poemas e neste caso as aulas de Língua Portuguesa tornaram-se um instrumento de comunicação e expressão e não mais um estudo de regras em frases pré-fabricadas.

O aluno quando fala ou escreve exerce uma capacidade de linguagem combinada com palavras escolhidas no conjunto de possibilidades da língua e, ao produzir o texto poético, ele irá escolher palavras que são marcadas por critérios especiais por ele determinados, já que o texto, o sentimento e a ideia expressa são suas.

E como fazer para conseguir transformar em linguagem a lucidez e paixão no texto?

Pode-se dizer que não há fórmulas nem regras, não há receitas nem milagres, há apenas o querer fazer, o refazer e melhorar o que foi escrito, esclarecendo e solucionando o sentido daquilo que foi pensado, ou seja, escrever criadoramente com lógica; escrever lucidamente, com paixão e para que isso se torne possível o aluno deve perceber que o ato de escrever é uma forma de conhecer melhor quem somos como somos, o que sentimos e o que pensamos.

Assim a vida e o texto se aproximam ambos infinitos de possibilidades, ambos provocadores, ambos em busca de sentidos que apenas um sujeito, um criador de símbolos, um ser capaz de linguagem pode atribuir-lhes.

O papel do professor neste caso é de ser o mediador e o facilitador do conhecimento e mesmo que o aluno queira produzir textos ele não sabe qual a estrutura do texto, o professor neste caso deve orientá-lo para que esta produção seja possível. Deve explicar a estrutura

do texto poético já que este texto é o que se busca trabalhar e fazer com que o aluno produza, explicar-lhe que a estrutura deste gênero como diz Faraco e Moura (1999, p.28) “não ocupa toda a extensão horizontal da página. O texto divide-se em blocos chamados estrofes. Cada linha do poema é denominada de verso”. Deve explicar também que autor é aquele que produz o texto; leitor é quem lê; locutor é a voz que fala no texto; mostrar onde o texto foi veiculado; que chamamos de eu – lírico por se tratar de um texto poético, em que predomina a expressão de sentimentos íntimos, este não pode ser nunca confundido com a pessoa física do poeta-autor, porque na realidade trata-se de um componente do próprio texto a que se costuma chamar de eu - lírico.

O aluno quando toma conhecimento destas estruturas e da liberação da linguagem perceberá que o lido se mistura com o vivido e que a literatura é ao mesmo tempo pulsação, gosto, prazer, organização de ideias e reconhecimento do texto e a escrita é decorrência destas atividades que resultará na produção do texto poético, ressaltando que é o autor do seu próprio texto.

Pode-se dizer, portanto que o entendimento dos assuntos expostos, que a leitura, a releitura, a desmontagem interpretativa de textos é parte deste fazer, deste criar, pois lendo, reconhecendo processos de construção, de pulsação da linguagem, estamos criando e produzindo significados, já que nunca lemos o que está escrito, mas elegemos o que está escrito não só o quê, mas como ler, como incorporar um discurso alheio que criamos, vivificamos, através do ato de ler, cujo ato não é passivo como costumamos pensar, é tão criador quanto o ato de escrever, é interpretativo, é uma maneira de lermos o que vivemos, o que procuramos e principalmente o que almejamos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante ressaltar que o professor trabalhe em sala de aula com variados textos e que reconheça a necessidade de praticar a leitura e a escrita com textos que condizem com a realidade do aluno no processo ensino – aprendizagem, que é necessário acompanhar o desenvolvimento da linguagem do mesmo e reconhecer os fatores que implicam nos métodos de ensino.

Os alunos devem ser estimulados para exporem suas ideias, argumentarem contra ou a favor da ideologia presente no texto, tomar conhecimento sobre a estrutura do texto poético, já que os alunos buscam conhecimentos e informações inovadoras e precisam compartilhar ideias que condizem com sua realidade, perceber o mundo que o cercam, construindo assim ideias críticas e construtoras de seus próprios conhecimentos, por outro lado, realizar leituras prazerosas e agradáveis, já que a língua materna não é regida apenas por gramática.

Ao utilizar o texto poético na sala de aula o aluno pôde sentir-se livre para registrar suas ideias e pensamentos por saberem que também são autores, assim como os autores de renome como, por exemplo: Machado de Assis, Carlos Drummond de Andrade entre outros. No entanto, cabe ao professor fortalecer essa prática colocando aos alunos textos que condizem com suas experiências e vivências, mostrar a estrutura do texto poético para uma melhor compreensão do que será produzido e deixá-lo perceber que ele é dotado de linguagem, capaz de se comunicar tanto oralmente quanto na escrita e que a leitura e a escrita mesmo sendo diferentes uma dá suporte a outra.

É importante que o professor conscientize seu aluno quanto às necessidades da prática da leitura e da escrita no qual acarretará na produção de texto que é o resultado de todo o trabalho anterior.

O professor neste caso é e sempre será a célula responsável pela formação do aluno e diante disso o trabalho com o texto poético deve ser enaltecido e não menosprezado, haja vista que este texto visa oportunizar o aluno a expressar-se na oralidade assim como na escrita.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da educação e do desporto. Secretaria de educação média e tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SENTEC, 2002.
- CAGLIARE, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2000. (Pensamento e ação do magistério).
- FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Literatura brasileira*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FAULSTICH, Enilde L. de J. *Como ler, entender e redigir um texto*. 16. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- LEITE, Lígia Chiappine de Moraes. Gramática e literatura: Desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderlei, et al (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LUCKESI, Cipriano; COSMA, Eloc Barreto José; BAPTISTA, Naidison. *Fazer universidade: Uma proposta metodológica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, et al (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.
- AULINO, Graça P.; WALTY, Ivete (org.). *Teoria da Literatura na Escola*. Belo Horizonte: Lê, 1994.
- PEREIRA, Marina Lucia de Carvalho. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte/ FCH – FUMEC, 2002.
- PRESTES, Maria Lucia de Mesquita. *Leitura e reescrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o ensino*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. 8. ed. São Paulo: Summus, 1982.

SEBER, Maria da Glória. *Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio*. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

SENA, Odenildo. *Palavra, poder e ensino da língua*. 2. ed. Manaus: EDUA, 1999

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

9

André Luiz Souza da Silva
Leônidas José da Silva Jr

O PAJUBÁ NO ENEM: preconceito e diversidade linguística

1 INTRODUÇÃO

Por vezes, o ensino de língua portuguesa (LP) esteve ancorado em perspectivas tradicionais, isto é, o ensino da língua baseado no sistema linguístico por si, utilizando a gramática normativa (GN) como único instrumento didático e metodológico. Contudo, o ensino pautado apenas na norma-padrão centraliza questões homogêneas que desconsideram a pluralidade linguística e social. Racionalizar essa abordagem para a sala de aula é favorecer uma discussão acerca de formas prestigiadas e estigmatizadas de uso da língua, contribuindo no combate ao preconceito linguístico e discriminação pela linguagem (BAGNO, 2015).

Neste artigo, temos o seguinte objetivo: analisar uma questão do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2018, a qual, por abordar a temática da linguagem LGBT+, foi julgada e discriminada por parte da sociedade. E apontamos como objetivos específicos: i) identificar a proposta de análise linguística na questão com temática do pajubá; ii) analisar questionários aplicados com professores de português da educação básica, divididos em dois grupos: héteros e não-héteros, a respeito da questão em voga.

Mediante os objetivos postos, testaremos duas hipóteses: a primeira é a de que é provável que a discriminação com a **questão** ocorreu não por sua temática linguística, mas por estar associada a um grupo social que é inferiorizado e excluído por sua identidade de gênero e/ou orientação sexual divergente do padrão sociocultural; a segunda hipótese é a de que é possível que os professores de português, em sua maioria, considerem a questão pertinente, mas que não reflitam, ou não saibam como refletir a respeito do tema em suas salas de aula junto a seus alunos.

A *LGBTfobia* é uma realidade na sociedade brasileira, uma vez que o Brasil é um país que se destaca em número de mortes violentas a sujeitos da comunidade LGBTQ+. De acordo com os relatórios do *Grupo Gay da Bahia*²¹, o ano de 2019 apresentou um número total de 329 pessoas mortas. Essas mortes totalizam não só assassinatos, mas também suicídios. Diante dessa problemática, identificamos a necessidade de se emergir uma educação que combata discriminações.

Nessa direção, vê-se a contribuição aos estudos linguísticos: colocar em discussão o fato de o uso da linguagem LGBTQ+ estar associada à segregação e exclusão dos sujeitos que não correspondem ao padrão sexual e de gênero estabelecido pela comunidade dominante, a qual é regida por valores hegemônicos. Assim, compreendendo que o Brasil se destaca nos rankings mundiais de violência a sujeitos LGBTQ+, esta pesquisa passa a ter, também, uma valorização social, pois engajar-se-á no embate ao preconceito sociocultural institucionalizado no país.

Para tanto, o trabalho estrutura-se da seguinte forma: seção teórica com discussões sobre a sociolinguística e também sobre as influências africanas no português brasileiro, em especial o iorubá, refletindo com as vozes de Labov (2008), Bagno (2007, 2012, 2017), Basso (2019), entre outros. Logo depois, temos a seção dos procedimentos metodológicos que explica nosso recorte, seleção do objeto de análise e coleta de dados. Ademais, a seção de análise com foco na interpretação da questão do ENEM 2018 e na explanação estatística. Por fim, as considerações finais, seguida das referências que ancoram nossas reflexões e discussões.

²¹ Mais informações no site da organização <<https://grupogaydabahia.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

2 ENSINO DE LÍNGUA EM ASPECTOS LINGÜÍSTICOS E SOCIOCULTURAIS

A sociolinguística é uma das ramificações dos estudos linguísticos. O seu interesse especial é na análise de estruturas linguísticas que rompem com as prescrições impostas pelas gramáticas normativas. Nessa direção, a sociolinguística interessa-se pela análise linguística em contexto de uso, isso por considerar que fatores sociais influenciam na mudança, variação e diversidade linguística, as quais são próprias de quaisquer línguas naturais. Dessa forma, como aponta Mollica (2015), a sociolinguística é de caráter interdisciplinar, uma vez que se faz diante da relação entre língua e sociedade. Logo, uma área que se desdobra para a reflexão e observação de usos heterogêneos da linguagem.

A sociolinguística se desenvolveu durante a década de 1960, em solo estadunidense, onde se firmou graças aos estudos e trabalhos de William Labov, o qual é considerado, por diversos pesquisadores, o fundador da sociolinguística, senão de todo seu campo, mas de seu ramo mais discutido e aplicado: a sociolinguística variacionista (BAGNO, 2017). De acordo com Bagno (2017), o próprio Labov relutou em assumir a postura terminológica da área como Sociolinguística, uma vez que implicaria em pensar uma linguística, teórica ou prática, que não fosse social. Nessa direção, ressaltamos os dizeres de Labov (2008): “todo linguista reconhece que a língua é um fato social, mas nem todos dão a mesma ênfase a esse fato” (LABOV, 2008, p. 302).

Como expõe o autor, o fator social é inquestionável no fazer científico da área linguística. Entretanto, o destaque que lhe é dado poderá ser diferente, a depender de cada pesquisador/autor/professor. Por isso, o autor supracitado explica que, a depender da gama de informações extralingüísticas que se tenta incluir ou excluir,

poderemos afirmar a concepção de língua que cada profissional tem e a importância que dá para a mudança linguística (LABOV, 2008). Assim, interessa-se amplamente pela produção linguística e seus aspectos socioculturais (CEZARIO; VOTRE, 2017).

Na direção dessas discussões, a sociolinguística mostra-se proveitosa para o ensino de línguas, uma vez que incentiva os novos professores a adotarem uma visão menos preconceituosa e os estimula a valorizar toda e qualquer manifestação linguística, além de contribuir para que possam informar aos alunos que a norma-padrão é de prestígio social, mas que estrutural e funcionalmente, não há língua melhor ou pior, pois todas as manifestações linguísticas são igualmente complexas. Para tanto, enfatizamos o seguinte: “a língua é constituída de um conjunto de normas, registros e dialetos, os quais, linguisticamente falando, têm a mesma força expressiva e beleza. A consideração de que uma forma é superior à outra é apenas uma questão de ordem social, sem lastro de cientificidade” (PERNAMBUCO; CARMELINO, 2011, p. 95).

O ensino de línguas, no Brasil, por décadas, ancorou-se apenas na GN, fosse para o ensino de LM, fosse para o de língua estrangeira. Assim, centralizavam-se os preceitos da GN como objeto de ensino. Então, passados os anos, e as demandas sociais se modificando, as pesquisas linguísticas passaram a problematizar também o ensino de língua. Diante disso, os questionamentos passam a rondar os professores de língua, principalmente os de LP, pois, como aponta Bortoni-Ricardo (2017, p. 159): “no Brasil, a gramática herdada de Portugal e descrita nos compêndios escolares é socialmente muito valorizada e está arraigada na mente dos brasileiros, condicionando suas interpretações”.

Diante da supervalorização da norma-padrão de nossa língua pátria, o ensino de língua passa por conturbações, pois, como expressa Bortoni-Ricardo (2017), os linguistas afirmaram que as variedades não padrão existentes na língua não são erros, na verdade, são diferenças

produtivas do modo oral da língua e em estilos de menor monitoramento. Todavia, a escola concebeu erroneamente a questão, pois conclui que se não são erros, não haveria necessidade de correção. Entretanto, é um frenesi adotar essa postura, ou no mínimo ingenuidade. Afinal, o acesso à GN e seus desdobramentos é um direito do aluno, o qual vive em uma sociedade que discrimina aqueles que se desviam do uso padrão da língua. Portanto, apontamos a seguinte colocação:

[...] não se trata de, aqui, estarmos negando ou questionando a importância dessas “gramáticas”. Preocupa-nos é o fato de que, valorizar uma única variedade de fala como legítima e acentuar o estigma de que são vítimas fala e falantes das demais variedades, o ensino desperdiça a oportunidade de estimular a discussão e reflexão sobre os usos linguísticos reais. Assim, despreza-se a observação de suas singularidades, fugindo-se à análise de suas motivações e suas (in)adequações [...] (MARTINS, 2013, p. 42).

As colocações da autora corroboram nossos posicionamentos no tangente ao ensino de LP, uma vez que evidenciamos a necessidade de que seja assumida uma postura de professor de língua, **não apenas** da norma-padrão. A partir disso, vemos a sociolinguística como área deveras contribuinte no processo de democratização do ensino de línguas, bem como documentos oficiais, os quais direcionam a didática do sistema brasileiro de ensino, que também são adeptos dos enlaces teóricos aqui apresentados.

Como expomos, a variedade linguística é um objeto digno de análise linguística no contexto da sala de aula. Nessa direção, enfatizamos, novamente, nossa alegação de que língua e sociedade são indissociáveis. Como bem expressa Antunes (2009), os parâmetros teóricos que se colocaram a separar língua de povo ou língua de cultura, fizeram-se para outros objetivos que não o de estudar a natureza da linguagem e suas variadas manifestações para fins de interação humana.

Dito isso, é possível discutirmos e refletirmos a respeito das influências de línguas africanas no português do Brasil. Desse modo, conceberemos uma relação de contato linguístico, uma vez que compreendemos que falantes de línguas africanas foram escravizados no Brasil com o objetivo de servir à coroa portuguesa, com finalidades domésticas e trabalhistas. Por isso, Bagno (2012) aponta que Portugal teve um papel primário e principal no processo de escravização de negros africanos.

Nesse processo, línguas africanas de diferentes grupos étnicos passaram a ter contato no cenário brasileiro daquela época, pois os africanos escravizados eram trazidos de diversos territórios do continente. Essa heterogeneidade de povos e, obviamente, linguística era enxergada pelos colonizadores como um mecanismo de controle positivo, uma vez que “os portugueses procuravam misturar grupos dialetais diferentes de modo a não se entenderem, para, através da diversidade étnica e linguística, impedir que se unissem. Dessa forma buscavam mantê-los submissos e forçavam-nos a aprender a língua portuguesa” (ASSIS *et al*, 2012, p. 66). Então, faz-se necessário enfatizarmos que o contato linguístico entre brancos, negros e índios deu-se de maneira cruel. Por isso, enfatizamos os dizeres de Basso (2019):

Os africanos chegados ao Brasil e tomados como escravos trouxeram consigo centenas de línguas diferentes, cerca de trezentas segundo estimativas, pertencentes a diversas famílias linguísticas. Alvos dos mais variados tipos de maus-tratos, arbitrariedades e crueldades, essa população cujo número está entre 3 a 5 milhões de pessoas, se contarmos todo o período escravocrata do Brasil, era formada por pessoas que não eram falantes nativas de português e, muitas vezes, tinham de aprender essa língua, literalmente, sob o açoite do chicote [...] (BASSO, 2019, p. 28).

A partir dos dizeres de Basso (2019), podemos compreender que estudar a língua de forma real é incitar questões históricas, sociais, culturais e políticas. Desse modo, é possível que um conteúdo como

este, ao aparecer nos livros didáticos, nos planos de aula e nos projetos pedagógicos, saltem da simplificação da qual, por vezes, é alvo, esquecendo-nos muitas vezes, que a abolição da escravidão foi há pouquíssimo tempo. É na direção dessa passividade, que por vezes está presente na abordagem de conteúdos de matriz africana, que apontamos os dizeres de Marcos Bagno (2012):

Com base nos princípios eugenistas, a colonização se justificava plenamente: era preciso levar a 'civilização' aos povos 'selvagens', fazê-los abandonar seus costumes 'bárbaros', impor a eles a religião cristã, de modo que deixassem de adorar seus 'ídolos' e 'demônios' e de praticar 'feitiços' e 'magia negra'. Também era preciso impor a eles as 'línguas civilizadas' para que deixassem de falar por meio de grunhidos e urros. (BAGNO, 2012, p. 88).

Desse modo, o autor aponta para as falácias dos europeus diante da cultura indígena e africana, isso por considerá-la inferior, menor e/ou feia, além de seus interesses econômicos mesquinhos baseados na exploração e na discriminação. Na direção dessas colocações, concebemos ser possível, através de materiais linguísticos, evocarmos uma reflexão linguística, histórica e humana em nossas salas de aula. Afinal, é impossível falarmos sobre língua sem falarmos dos sujeitos que a falam.

Como já apontamos, a influência das línguas africanas no português do Brasil é algo irrefutável, uma vez que a própria história não nos deixa mentir. Faz-se necessário ressaltarmos que entre os séculos 16 e 19, chegam ao Brasil, como estimativas apontam, de dois a quatro milhões de escravizados africanos. Ressaltamos o seguinte: nem todo escravizado era levado ao Brasil direto da África, diversos eram escravizados em solo português ou nos engenhos de São Tomé, tanto que por apresentarem alguma proficiência em língua portuguesa, eram chamados de "negros latinos" (BOSSAGLIA, 2019).

2.1 O iorubá e sua relação com a gíria LGBT+

De acordo com Bagno (2007), um trabalho minucioso, que investigue a variação linguística, indica um conjunto de fatores sociais que tem contribuído com os sociolinguistas e auxiliado na identificação de fenômenos linguísticos em mudança e variação, como é o caso de: **sexo/gênero**: pelo fato de homens terem um falar distinto de mulheres, bem como homossexuais podem apresentar variedades distintas dos heterossexuais, por exemplo. Sendo válido ressaltar que essa variável tem sido bastante problematizada pelos sociolinguistas atuais, uma vez que a diversidade sexual e de gênero tem indicado a necessidade de se refletir pensando além dos binarismos, como homem x mulher; heterossexual x homossexual, uma vez que essa questão extralinguística é fluída. Dito isso, não se pode desconsiderar a multiplicidade de orientações sexuais e/ou identidades de gênero, pois, como indicam Silva & Martins (2019), é um fator constituinte da individualidade dos falantes, os quais dinamizam a linguagem quando estão inseridos em contextos específicos, ou seja, ao atuarem em sua comunidade de prática.

O iorubá é uma das línguas africanas que contribuíram com léxicos para o PB. De acordo com Bossaglia (2019), a língua iorubá faz parte do grupo de línguas nigero-congolesas, nesse grupo, classifica-se na ramificação benué-congo. Mediante Nogueira (2008), podemos indicar que a formação linguística do iorubá, a qual também ocorreu por empréstimo, teve contribuições de línguas árabe, haussá, igbo e do inglês. Além de iorubá, há a nomenclatura nagô, por meio da qual os iorubás ficaram amplamente conhecidos no Brasil. Ao tratarmos das variedades lexicais desse grupo, podemos estabelecer que muitas contribuições foram dadas à base linguística do PB, especialmente, pela cultura religiosa: candomblé. Na direção dessa cultura específica, podemos apontar a prática religiosa das culturas afro-brasileiras como

ideais para nossas discussões. A partir disso, apontamos o seguinte sobre a prática religiosa de candomblé:

Uma comunidade-terreiro Queto (iorubá), Jêje (fon, eve, jenmina), Efon (iorubá) ou Angola (quicongo, quimbundo) procura evitar expressões cujos étimos não estejam ligados à origem etnolinguística do grupo social. Nas comunidades-terreiro mais antigas e portanto mais tradicionais, evita-se também o uso de expressões em português, principalmente, nos cânticos, rezas e louvações (NOGUEIRA, 2008, p. 83).

Identificamos, a partir do exposto, que comunidades religiosas, de origem africana, buscam manter seus usos dialetais numa direção de lealdade linguística, uma vez que a preservação lexical é também a preservação de sua cultura, assim, rechaçam também a inclusão de termos de outras línguas, inclusive do português. Essa preservação linguístico-cultural é proveitosa e necessária para o grupo, uma vez que, como apontam Assis *et al* (2012, p. 12): “o uso dos falares africanos foi gradativamente perdendo terreno pela expansão da língua portuguesa, restringindo-se aos domínios especializados, como os rituais religiosos, cânticos, danças populares”.

O iorubá está ligado diretamente à prática religiosa do candomblé, por meio do iorubá, variedades linguísticas passaram a ser tomadas por empréstimo para constituir um grupo socioletal específico: o pajubá²². O pajubá é conhecido como a linguagem praticada, inicialmente, pelas travestis e depois estendida a toda a comunidade LGBTQ+ e que se faz pela mistura lexical proveniente do próprio pajubá ligado à base fonológica da própria LP (VIP & LIBI, 2013), do pajubá provem a gíria LGBTQ+, como aponta Bagno (2017).

²² O termo também pode ser identificado como bajubá, logo, constitui-se uma variedade fonética, sendo vocábulos intercambiáveis. Isso é um fenômeno comum no nível fonético-fonológico da língua portuguesa, uma vez que a produção dos fonemas /b/ e /p/, enquanto bilabiais, fazem-se distintas por uma queda no traço de vozeamento.

A gíria LGBT+ tem raízes em variedades de línguas africanas, especialmente, no iorubá, e por estar direcionada para as práticas de religião de matriz africana, podemos fazer o análogo de que, se os sujeitos LGBT+ são tidos como desviantes de um padrão sociocultural imposto como “correto”, especialmente por religiões cristãs, num anseio de inclusão e na busca de uma fé de aceitação, as travestis, inicialmente, encontraram espaço nos terreiros de candomblé, religião que tem sua prática em raízes distintas do cristianismo, por isso, seus adeptos são tidos, por uma parcela alienada de cristãos, como pagãos, feiticeiros, macumbeiros e tantas outras discursividades simbólicas.

Logo, o relacionamento desses indivíduos com a prática do candomblé também lhes oportunizou o contato com itens lexicais diversos ligados aquela cultura. Nessa direção, passaram a adotar usos linguísticos próprios, os quais são analisados, descritos e explicados, através da literatura, como gírias. A gíria é um signo linguístico que expressa poder, o qual vai contra um padrão convencional, tanto cultural, quanto linguístico. Desse modo, é um recurso linguístico marcado por valores de um grupo, por isso, constitui-se como um socioleto composto por itens linguísticos expressivos, por vezes, socialmente estigmatizados. Como bem expressa Bagno (2017), o conceito de gíria está direcionado, de maneira inicial, ao vocabulário próprio de um segmento da sociedade. Nessa direção, trata-se de um conjunto de léxicos com uma finalidade própria, sobre a funcionalidade desses léxicos, o autor indica o seguinte:

[...] usuários criam, aprendem e transmitem com finalidades, conscientemente crípticas, evitando dessa maneira sua compreensão por pessoas de fora do grupo. Também se emprega o termo para fazer referência a um conjunto de palavras que constituem uma moda de determinado momento dentro de algum setor social específico (BAGNO, 2017, p. 156).

Na concepção do autor, a gíria caminha em duas direções: i) as gírias dos grupos fechados, com valor hermético e ii) as gírias da moda, usadas comumente por variadas pessoas por alguma influência e/ou evento social expressivo. Nessa direção, apontamos as postulações de Dino Preti, grande pesquisador brasileiro e principal precursor dos estudos da gíria no Brasil, o qual estabelece que as gírias podem se fazer por dois caminhos: a) os signos gírios **restritos**, os quais estão associados a um grupo específico e fechado e b) os signos gírios **comuns**, aqueles vocábulos que já estão dissociados de um grupo fechado e passam a integrar a linguagem em geral, isso por seu alto grau de popularização (PRETI, 1984).

Os estudos de Preti (1984) esclarecem que a gíria é um signo linguístico que não está ligado só ao desejo da originalidade, mas também à finalidade criptológica. Logo, os indivíduos que adotam gírias de grupo o fazem com a pretensão de expressar julgamentos sobre a sociedade que os cerca. Na direção dessas questões, não podemos deixar de frisar, mediante Preti (2010), que o vocábulo gírio é um item lexical binômio de ataque/defesa, sendo um recurso linguístico que funciona como mecanismo de identificação e autoafirmação dos indivíduos que o utilizam, portanto, seu uso e surgimento têm relação com as dinâmicas sociais dos grupos que a empregam. Desse modo, “a linguagem não possibilita apenas a interação, mas age como uma ferramenta de batalha e indignação social: ora espada, para os preconceituosos, ora escudo, para os indivíduos de grupos restritos” (SILVA; MARTINS, 2019, p. 649).

Nessa direção, frisamos que todas as manifestações linguísticas são dignas de investigação, buscando descrever, explicar e analisar seus usos e origens. Inclusive, tornar a variedade linguística LGBT+ um objeto de investigação, bem como a variedade linguística de outros grupos minoritários, é alçar uma educação autônoma, uma educação que visa identificar a língua como um produto

da sociedade, a qual é deveras preconceituosa e mascara suas discriminações como opiniões arraigadas de devaneios e frenesim que distorcem a realidade. Assim, uma educação linguística que visa a formação discente de maneira ética, oportuniza aos seus alunos uma emancipação do pensamento e da reflexão.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Adotamos uma abordagem mista, ou seja, uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. A primeira no que diz respeito a busca pelo entendimento e interpretação de dados sociais inseridos em um contexto específico; a segunda, testa hipóteses e busca padrões que podem ser generalizados para contextos parecidos. Nessa direção, busca por explicações causais através de relações unidimensionais entre os dados, considerando um paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA, 2019).

Assim, estamos buscando descrever um fenômeno à luz de aparatos bibliográficos e de dados coletados em pesquisa-campo (PAIVA, 2019). Em acesso à página digital²³ do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP), pudemos obter a questão do ENEM 2018, questão aplicada no primeiro dia de avaliação que, no caderno cor-de-rosa, é a questão de número 14. Também adotamos a aplicação de questionário produzido com o auxílio do *Formulários Google*, sendo composto por questões objetivas. Também ressaltamos que a participação seria voluntária.

Todos os informantes da pesquisa são professores de LP da educação básica, no estado da Paraíba. Totalizamos a coleta de informações de 20 professores. Esses professores foram divididos

²³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

em dois grupos: *Heterossexuais* (HET - 10 informantes) e *Não-heterossexuais* (N.HET - 10 informantes) declarados espontaneamente nessas duas categorias. Esta última categoria considera a pluralidade de identidades e sexualidades presentes na comunidade LGBT+, mas se tornaria inviável apontar todas as orientações sexuais e identidades de gênero no material de coleta. Desse modo, o termo não é limítrofe, mas circunstancial.

Para terem acesso ao questionário, garantindo nosso distanciamento dos informantes, optamos pela distribuição do recurso por meio de colegas de profissão e de curso. Assim, direcionamos, via *WhatsApp*, para esses colegas, o link do questionário, solicitando que mediassem a chegada do questionário a professores que conhecessem, até que obtivemos um número razoável de repostas, as quais tornam mais robusta nossa análise qualitativa e elucidam nossa análise quantitativa. E os questionários ficaram disponíveis online por duas semanas, entre 09 e 22 de fevereiro de 2020.

Para a análise quantitativa, adotamos o teste (ou distribuição) de qui-quadrado. Esse teste serve para estimar-se, de forma quantitativa, a relação entre o resultado de uma aplicação e a distribuição esperada para o fenômeno em questão com o objetivo de inferir acerca da probabilidade de ocorrência/não-ocorrência de um fenômeno específico. Nesse caso, o teste serve para verificar o quão diferentes são os dois grupos observados, ou seja, se há uma influência ou não da orientação sexual dos professores na seleção de alternativas. Para tanto, utilizamos o *ambiente* R²⁴ que nos possibilita realizar testes e análises estatísticas, sendo uma linguagem de programação gratuita e eficiente voltada para a análise de dados, de orientação estatística, compilação e anotação de corpora, entre outras atividades (OUSHIRO, 2014).

²⁴ Disponível em: < <https://www.ime.usp.br/~lane/home/MA/E116R/progR/progR.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

4 A LINGUAGEM DAS BONECAS²⁵ NO ENEM: ANÁLISE E DISCUSSÃO

A polêmica questão do ENEM 2018, por abordar o uso da linguagem LGBT+, foi apontada por muitos como de conteúdo desnecessário à formação dos discentes que prestam aquele processo seletivo. Em acesso à internet, podemos, facilmente, detectar as opiniões de alguns internautas, em variadas redes sociais, tanto positivas, quanto negativas. Assim, observamos uma avaliação linguística feita pelos participantes e cidadãos, uma vez que não se trata apenas da formulação da questão, mas também do seu conteúdo, que está direcionado a um grupo marginalizado.

Mediante Bechara (2011, p. 811), a partir de seu *Dicionário da Língua Portuguesa*, podemos apontar o termo marginal da seguinte forma: “que ou quem não está bem integrado no seu meio”. Nessa direção, compreendemos que o termo não tem relação apenas com quem rouba, mata ou furta, mas também com quem é colocado à margem da sociedade por desviar-se de padrões estabelecidos como adequados para a convivência social. Assim, LGBT+ são discriminados por sua orientação sexual ou identidade de gênero que rompe com um ideal heterossexual que se consagra, na sociedade brasileira, como manifestação da sexualidade que realmente é “correta”.

²⁵ Termo remissivo a homossexual de traços femininos ou travesti bastante feminina, sendo um brasileirismo de caráter pejorativo para homem afeminado (BECHARA, 2011).

4.1 Análise da questão

O presidente da república, atualmente em exercício, expeliu o seguinte dizer sobre a questão²⁶: *“uma questão de prova que entra na dialética, na linguagem secreta de travesti, não tem nada a ver, não mede conhecimento nenhum. A não ser obrigar para que no futuro a garotada se interesse mais por esse assunto. Temos que fazer com que o Enem cobre conhecimentos úteis”*. O indivíduo aponta que entra na dialética, o que em nada tem a ver com dialeto; depois indica que haverá uma obrigatoriedade que irá fazer com que, no futuro, os jovens queiram saber mais sobre o assunto. Entretanto, qual o problema em desejarem saber mais a respeito? Afinal, um linguista e/ou professor de línguas bem informado concebe que toda manifestação linguística existe por uma funcionalidade latente, logo, é um meio para compreender o que levaria os LGBT+ a criarem e adotarem essas variedades linguísticas em específico. Observemos abaixo:

²⁶ Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/11/05/bolsonaro-critica-questao-enem-2018-dialeto-travestis.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

Figura 1 - Questão do ENEM 2018

QUESTÃO 14

**“Acuenda o Pajubá”: conheça o “dialeto secreto”
utilizado por gays e travestis**

*Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por
travestis e ganhou a comunidade*

“Nhai, amapô! Não faça a loka e pague meu acué, deixe de equê se não eu puxo teu picumá!” Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o “dialeto secreto” dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: “É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou numa reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de ‘acué’ o tempo inteiro”, brinca. “A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...”, comenta.

O dicionário a que ele se refere é o *Aurélia, a dicionária da língua afiada*, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: www.midiamax.com.br. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado).

Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha *status* de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- A** ter mais de mil palavras conhecidas.
- B** ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- C** ser consolidado por objetos formais de registro.
- D** ser utilizado por advogados em situações formais.
- E** ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

Fonte: INEP, 2018

Analisando a imagem, podemos identificar que a questão busca uma contextualização da temática, isso por meio de um texto, produzido por Guilherme Cavalcante²⁷, intitulado *Acuenda o pajubá: conheça o ‘dialeto secreto’ utilizado por gays e travestis*, publicado pelo site *MídiaMax* em 2017. No texto, o autor discute a questão do uso

²⁷ Disponível em: <<https://www.midiamax.com.br/midiamaais/comportamento/2017/acuenda-o-pajuba-conheca-o-dialeto-secreto-utilizado-por-gays-e-travestis>>. Acesso em: 14 de mar. 2020.

do pajubá, através de conversa com um advogado gay, que admiti fazer uso das gírias em ambientes mais formais, não seria o caso de uma ação em fórum ou audiência jurídica, mas, no escritório em que trabalha, o uso é bastante comum. Por isso, indicamos a necessidade de que os professores: “[...] estimulem a manipulação de dados da língua em uso, propiciando aos alunos a oportunidade de quantificar, comparar, analisar, formular hipóteses, refletir [...]” (SILVA, 2012, p. 179).

Ademais, o advogado ainda comenta sobre a existência de um dicionário dos termos pajubá. O dicionário ao qual ele se refere é *A dicionária Aurélia da língua afiada*, obra produzida pelo jornalista Vitor Angelo e pelo pesquisador Fred Libi, que conta com cento e quarenta e três vocábulos utilizados por LGBT+ de língua lusófona, com destaque especial para os brasileiros. A obra foi lançada em 2006, o dicionário contém mais de mil e trezentos verbetes. Inclusive, a publicação sofreu ameaças de ações judiciais por parte do grupo do *Dicionário Aurélio*, em cujo nome se inspirou, o que reforça a ideia de predileção pela não associação por uma questão de marginalização do grupo, junto a seus usos linguísticos. Além disso, os autores, Vip & Libi (2013), apontam que a obra é composta por termos que a sociedade rotula como pejorativos e/ou chulos, ou seja, constitui-se como um tabu linguístico.

Assim, a questão do ENEM adota um critério valioso para a reflexão linguística: a contextualização. Mediante o uso da reportagem, a questão busca direcionar para a reflexão linguística, prática necessária para a construção da competência comunicativa de todo e qualquer discente. Desse modo, a questão busca indagar o que caracteriza o pajubá como um patrimônio linguístico, tendo um status de dialeto.

Devemos ressaltar que essa adoção do termo dialeto, deveria ser substituída por socioleto, uma vez que o termo dialeto está para questões de ordem geográfica e socioleto para direções mais sociais, como indicado por Bagno (2017). Ainda assim, o autor também indica que há um uso bastante significativo do termo dialeto em referência a

socioleto, pois compreende-se como um *dialeto social*, mas ressalta que as teorias de cunho sociolinguístico priorizam as terminologias separadamente e direcionadas para seus segmentos.

A partir disso, faz-se necessária a adoção de perspectivas linguísticas que valorizem a ação da análise textual desde sua temática até seus recursos linguísticos, uma vez que, como aponta Robin Lakoff (2010), a linguagem se faz tanto pelos itens linguísticos que desejamos expressar, quanto pela forma que selecionamos para expressá-los. Por isso, “somos usados pela linguagem tanto quanto a usamos” (LAKOFF, 2010, p. 13). Logo, concordamos com o seguinte:

Eleger as variantes da língua como objeto de análise, sobre o qual o aluno exercite sua curiosidade, sendo instigado a detectar regularidades e inovações, aquilo que é recorrente e o que é inovador, estabilidade e mudança, os fatores, enfim, que determinam a forma que a língua historicamente vai assumindo é, muito provavelmente, o que falta para darmos a guinada de que o ensino de língua portuguesa tanto necessita. Isso sem falar na aquisição da arma mais letal no combate ao preconceito: o conhecimento! (SILVA, 2012, p. 185).

Nesse sentido, é pertinente instigar a investigação acerca da multiplicidade linguística existente na língua que o aluno já domina. Enfatizadas essas colocações, a questão apresenta cinco alternativas possíveis como resposta. Em (a), temos a idealização de que um patrimônio linguístico se faz pela existência de mais de mil palavras, alternativa errada, uma vez que não é apenas o quantitativo que estabelecerá esse patrimônio; (b) indica como opção o fato de haver palavras existentes de uma linguagem secreta, alternativa possível de ser eleita como a correta, mas não se trata de apontar a característica da linguagem de grupo, mas a sua relação com a ideia de patrimônio linguístico, logo, um patrimônio linguístico também poderia ser uma língua indígena.

Adiante, temos a alternativa (c), apontada pelo gabarito oficial como a correta, isso por considerar que os usos linguísticos

de um grupo marginalizado passaram a constituir um instrumento metalinguístico. Desse modo, a produção de um dicionário que contém os termos da comunidade LGBT+ passa a direcionar uma variedade linguística de registro; em (d), o fato de ser uma variedade utilizada por advogados em situações formais não consagra o aspecto de patrimônio linguístico, pois a constituição de um patrimônio linguístico não se vale de valores formais ou informais; por fim, a alternativa (e) caminha como a anterior, uma vez que não é seu contexto de uso que determinará a constituição do patrimônio linguístico.

A partir disso, podemos centralizar a questão do ENEM como uma questão de base teórica consistente. De acordo com os direcionamentos da prova, o domínio da interpretação textual é necessário para a resolução da avaliação. Nessa direção, os usos linguísticos estigmatizados devem ser objetos de reflexão linguística, uma vez que representam grupos, identificam povos e conduzem culturas, bem como são mecanismo de controle social, de desvalorização humana e discriminação de sujeitos. Na direção dessas colocações, concordamos com os dizeres do grande educador Paulo Freire:

O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racistas, classista sei lá o quê, mas se assuma como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar (FREIRE, 1996, p. 60).

Desse modo, mediante Freire (1996), não podemos conceber uma ideia de superioridade entre os indivíduos. Portanto, à luz do que foi dito, acrescentamos que também não há justificativas para a inferiorização de gays, lésbicas, transexuais, travestis, bissexuais, ou quaisquer outras manifestações plurissignificativas da sexualidade e

das identidades de gênero, uma vez que a aceitação da superioridade de um subjaz na inferiorização do outro. Assim, o que é aceitável é a adoção de práticas anti-hegemônicas, as quais rejeitam a perpetuação do preconceito linguístico, evidenciando a heterogeneidade como espaço da pluralidade social.

4.2 Análise estatística

Nesta seção, iremos determinar os cumprimentos quantitativos a partir dos resultados obtidos com o uso do teste de qui-quadrado (X^2) com o auxílio do ambiente R. A seguir, iremos apresentar tabelas e gráficos (também construídos em ambiente R) que expõem o número de respostas coletadas, bem como os valores tributados em X^2 , determinando-se pelo valor de alfa: $<0,05$, i.e., alfa $<5\%$. Vejamos abaixo a distribuição feita mediante quesito do questionário:

Tabela 1 - Grau de dificuldade da questão sobre

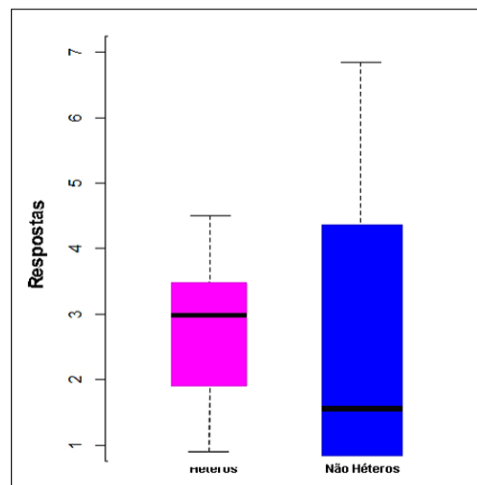
Alternativa	Grupo		χ^2	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Muito fácil	3	1	2,01	p = 0,56
Fácil	4	7		
Difícil	3	2		
Muito difícil	0	0		

Fonte: o autor

A Tabela 01 apresenta a sequência de alternativas seguidas das respostas dos grupos quanto ao grau de dificuldade de resolução. Podemos identificar o valor da distribuição de qui-quadrado em que $X^2 = 2,01(3)$, $p = 0,56$. O valor do qui-quadrado ($X^2 = 2,01$) está para um valor de $p = 56\%$, que é maior que o alfa estabelecido acima (alfa $<5\%$). Desse modo, o resultado indica que, levando-se em conta o grau de dificuldade das questões, os grupos não variam, ou seja, são independentes,

homogêneos e sem diferenças significativas. Podemos observar essa distribuição no Gráfico 01, no qual se distribuem os hétéros na caixa cor-de-rosa e os não-hétéros na caixa azul. Podemos identificar via boxplots (ou gráficos de caixas), uma distribuição semelhante mesmo com os não-hétéros apresentando menor valor na média (linha horizontal mais espessa e preta dentro das caixas) entre as respostas (predileção pelo grau de facilidade como mostra a Tabela 01):

Gráfico 1 – Distribuição das respostas dos docentes quanto ao grau de dificuldade da questão do ENEM.



Fonte: o autor

Adiante, a Tabela 02 quantifica as repostas em relação aos informantes considerarem que o preconceito linguístico é uma realidade ancorada no preconceito social e, como tal, torna-se uma “máscara” para a discriminação, uma vez que, no atual cenário, do politicamente correto e, rechaçando-se explicitamente que discriminação de qualquer natureza é crime, resta a linguagem como alvo àqueles que realizam ataques de ódio (MILROY, 1998 apud BAGNO, 2003). Vejamos abaixo a distribuição:

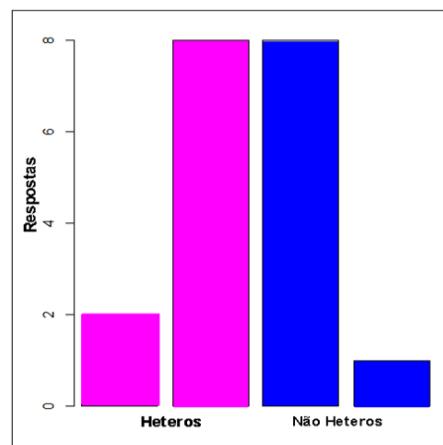
Tabela 2 - Preconceito linguístico como preconceito social

Alternativa	Grupo		χ^2	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Sim	2	8	9	p < 0,002**
Não	8	2		

Fonte: o autor

Os dados apresentados, na Tabela 02, indicam que os professores compreendem que o preconceito linguístico é uma atitude de caráter social e se faz pela discriminação do outro, não só pelos seus usos linguísticos, mas também por sua personalidade, classe socioeconômica, etnia, raça ou sexualidade. Afinal, o preconceito linguístico é uma prática que se faz e refaz no preconceito social (BAGNO, 2015). Podemos identificar o valor da distribuição de qui-quadrado em que, $X^2 = 9(1)$, $p = 0,002$. O valor do qui-quadrado está para um valor de $p < 0,05$ e, conseqüentemente, menor que o alfa estabelecido. Essa distribuição de qui-quadrado pode ser materializada no gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Distribuição das respostas dos docentes na avaliação do preconceito linguístico como preconceito social.



Fonte: o autor

O Gráfico 02 apresenta a cor rosa para os informantes héteros e o azul para os não-héteros e, a partir do gráfico, podemos identificar um caráter heterogêneo entre as respostas, uma vez que sua representação não é correlata, apresentando um alinhamento que indica variação entre os grupos. Um apontamento percentual também é pertinente neste quesito, considerando a comparação entre as respostas, ao observar a Tabela 02, podemos identificar que 80% dos informantes não-héteros indicaram que o preconceito social subjaz o linguístico, onde apenas 20% dos héteros apontaram isso. Isso revela uma realidade específica do grupo não-hétero, uma vez que a *LGBTfobia* é fatídica. Adiante, vejamos a Tabela 03, expondo concordância/discordância com o presidente em exercício:

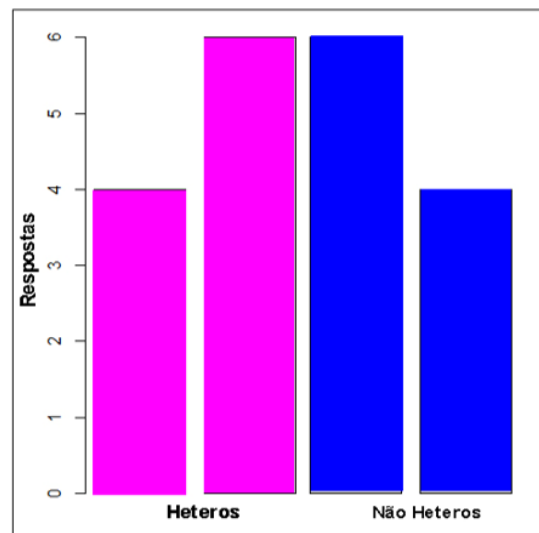
Tabela 3 - Avaliação negativa do chefe de estado federal

Alternativa	Grupo		χ^2	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Concorda	0	1	1,05	p = 0,30
Discorda	10	9		

Fonte: o autor

Na Tabela 03, identificamos o valor da distribuição de qui-quadrado em que, $X^2 = 1,05(1)$, $p = 0,30$. Portanto, o valor do qui-quadrado está acima do valor de alfa ($p < 0,05$). Desse modo, os professores estabelecem, de maneira uniforme, discordância com o posicionamento do presidente, reconhecendo que “toda manifestação linguística é um fenômeno que merece ser estudado, é um objeto digno de pesquisa e teorização, e se uma forma nova aparece na língua é preciso buscar as razões dessa inovação, compreendê-la e explicá-la cientificamente, em vez de deplorá-la e condenar seu emprego” (BAGNO, 2009, p. 34-35). Essa situação está representada, abaixo, no Gráfico 03:

Gráfico 3 - Distribuição das respostas dos docentes (concordância/discordância) quanto à avaliação proferida pelo chefe de estado federal.



Fonte: o autor

Abaixo, na Tabela 04, podemos identificar o valor da distribuição de qui-quadrado em que, $X^2 = 0,80$, $p = 0,37$. Portanto, o valor do qui-quadrado está acima do valor de alfa ($p < 0,05$). Nesse sentido, os informantes são homogêneos em se tratando de se sentirem preparados ou não para mediar uma prática de análise linguística que considere os usos do pajubá como objeto de reflexão.

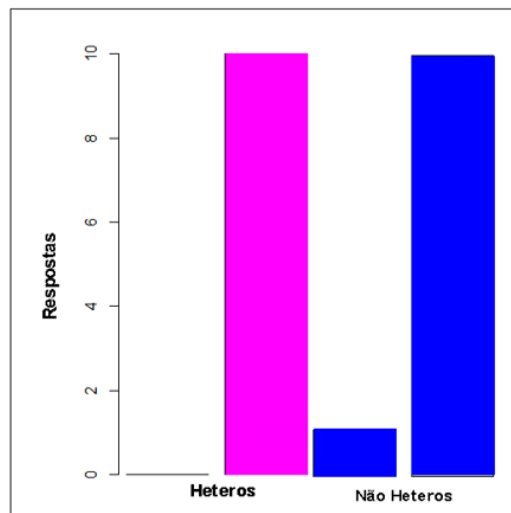
Tabela 4 - Trabalhar com a linguagem LGBT+ em sala de aula

Alternativa	Grupo		χ^2	P-valor
	Hétero	Não-hétero		
Sabem como fazer	4	6	0,80	p = 0,37
Não sabem como fazer	6	4		

Fonte: o autor

Também identificamos que 60% dos professores LGBT+ têm a noção de como discutir o tema em sala, outros 40% sentem-se despreparados para essa prática em específico. Assim, é válido ressaltar para os professores, os preparados a trabalhar com a linguagem LGBT+ em sala de aula ou não, que “a constituição da língua como sistema, o seu modo de funcionamento, a sua formação histórica e a distribuição geográfica no mundo são conteúdos que podem ser tratados visando a esse objetivo [acesso à cultura]. É preciso que instituições escolares brasileiras se voltem para a tarefa de fortalecer os laços culturais que nos consituem como povo” (CAMPOS, 2014, p. 18). Considerando os dados da tabela acima, vejamos o Gráfico 04:

Gráfico 4 -- Distribuição das respostas dos docentes sobre o ensino da linguagem LGBT+ no contexto escolar.



Fonte: o autor

Por fim, identificamos, nas demais perguntas do questionário, que todos dos professores, sejam LGBT+ ou não, estão de acordo, ao questionarmos i) a relevância da questão do ENEM com temática dire-

cionada ao pajubá, isso em relação à atividade de reflexão linguística, bem como ii) consideram a variação linguística um objeto de estudo necessário nas aulas de LP, ademais gabaritamos que iii) todos os professores reconhecem que, mediante uma perspectiva sociolinguística, o uso linguístico é o objeto de análise. Portanto, constatamos o seguinte:

Quando as aulas de português se voltam para a observação e análise de distintos e específicos usos linguísticos – como gírias, jargões profissionais, as marcas dialetais das diversas regiões brasileiras, entre outras manifestações –, relacionando esses usos com os fatores que cercam os grupos que assim se expressam, assume-se uma forma específica de concepção funcional da linguagem (OLIVEIRA; WILSON, 2017, p. 238).

Isso promove nossa crença na formação significativa dos informantes, bem como oportuniza determinarmos que suas avaliações sobre a pertinência da questão do ENEM/2018 são pautadas em aparatos científicos, os quais são indispensáveis para o fazer docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto em nossas discussões, o ensino da variedade linguística LGBT+ não se trata de uma abordagem ao ensino de “linguagem de travesti”, tampouco se trata de persuadir os alunos a terem contato com práticas linguísticas desnecessárias a sua formação. O que defendemos aqui é aceitação de toda e qualquer variedade da língua como código válido para o processo de reflexão linguística. Assim, na direção do aporte teórico e propostas aqui debatidas, podemos caminhar para um ensino de língua que considera também saber sobre a língua, ou seja, conhecer sua história, suas relações de poder, seus parâmetros sociais, etc.

Com as análises concebemos a validade da formação dos professores-informantes, os quais se posicionam de maneira positiva em relação à legitimidade da questão em ser posta na avaliação do ENEM, uma vez que a área de Línguas não está limitada aos saberes da GN, pois amplia-se aos saberes socio-pragmáticos da linguagem. Assim, por ação interpretativista entendemos que os professores, participantes da pesquisa, compreendem a importância da diversidade linguística como conteúdo escolar. Então, de forma estatística, concebemos que a avaliação dos professores ocorre independentemente de suas sexualidades, pois o percentual de professores, sejam heterossexuais ou LGBT+, caracteriza-se de forma homogênea e sem diferenças significativas.

Apesar da produtividade na aplicação do questionário, ressaltamos que há possibilidade de os informantes sancionarem determinadas respostas, uma vez que estão atravessados pelo que a sociedade, de modo geral, considera como politicamente correto, mesmo evidenciando o caráter anônimo da coleta. Dito isso, pensamos que uma abordagem indireta com os questionários, talvez, indicasse uma nova leitura dos dados, bem como uma amostra diferente dos itens. Entretanto, não desconsideramos a validade do que defendemos aqui, mas compreendemos como pertinente essa colocação, tanto para nossas pesquisas futuras quanto para as pesquisas dos que se interessem pela abordagem aqui enveredada por nós.

A partir disso, evidenciamos que nossa primeira hipótese se mostrou parcial, uma vez que não se trata apenas de discriminação com a questão do ENEM/2018 por seu conteúdo linguístico estar associado a um grupo de gênero e sexualidade divergente do padrão dominante. Também há discriminação porque toda e qualquer manifestação individual e/ou coletiva, que seja divergente da cultura dominante, é inferiorizada e ridicularizada, uma vez que os grupos dominantes estabelecem padrões e regras com base em uma cultura

hegemônica, não privilegiando a mulher, os LGBT+, os negros, os pobres e os favelados, onde as performatividades linguísticas também estão imbricadas, sendo alvos de preconceito.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ASSIS, M. C. de; BICALHO, M. A de O.; CAVALCANTE, M. Alba; VIEIRA, J. de Souza. *História concisa da Língua Portuguesa*. João Pessoa: Editora UFPB, 2012.
- BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de Sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BAGNO, Marcos. *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, Marcos. *Não é errado falar assim: em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BASSO, Renato Miguel. *Descrição do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- BECHARA, Evanildo. *Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2017.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOSSAGLIA, G. *Linguística Comparada e Tipologia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

CAMPOS, Elísia Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cânone Editorial, 2014.

CEZARIO, Maria Moura; VOTRE, Sebastião. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 141-155.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, A. Cristina; FONTANA, Beatriz. *Linguagem, Gênero e Sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 13-30.

MARTINS, Iara F. de Melo. O ensino de gramática na perspectiva funcionalista: propostas de análise. In: LINS, Juarez Nogueira. *Linguagens: ensino e pesquisa*. Recife: Editora da UFPE, 2013, p. 39-50.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015, p. 09-14.

NOGUEIRA, Sidnei Barreto. *A palavra cantada em comunidades-terreiro de origem iorubá no Brasil: da melodia ao sistema tonal*. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Mariangela R. de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 235-242.

OUSHIRO, Lúvia. Tratamento de dados com o R para análises Sociolinguísticas. In: FREITAG, Raquel Meister K. (org.). *Metodologia de coleta e manipulação de dados em Sociolinguística*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2014, p. 134-177.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PERNAMBUCO, J.; CARMELINO, A. Cristina. A intolerância linguística na escola. In: BARROS, D. L. P. de (org.). *Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011, p. 79-98.

PRETI, Dino. *A gíria e outros temas*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

PRETI, Dino. *A linguagem proibida: um estudo sobre a linguagem erótica*. São Paulo: LPB, 2010.

SILVA, André Luiz Souza da; MARTINS, Iara F. de Melo. O babado é certo: gíria LGBT para o empoderamento linguístico. In: *II Encontro de Letras do Litoral Norte da Paraíba: Letras em diálogo: Língua, Literatura e Cultura*, Mamanguape. João Pessoa: Editora da UFPB: 2019, p. 664-653.

SILVA, C. Rosa. Diferentes gêneros, diferentes linguagens: a variação linguística na aula de Português. In: PEREIRA, R. C. Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto de formação continuada em EaD*. João Pessoa: UFPB, 2012, p. 163-187.

VIP, Angelo; LIBI, Fredi. *Aurélia: a dicionária da língua afiada*. 24. ed. São Paulo: Editora do Bispo, 2013.

10

Waldir Kennedy Nunes Calixto
Auricélio Soares Fernandes

EDGAR ALLAN POE
NA LITERATURA E NA TV:
uma proposta de sequência
didática de LI a partir
da minissérie *Contos do Edgar*

1 QUESTÕES INICIAIS: DA LITERATURA A OUTRAS LINGUAGENS

Na contemporaneidade, a literatura vem se expandindo nas mais variadas formas, ampliando o horizonte dialógico e concedendo a outras formas artísticas diversas possibilidades intertextuais, como expõe Derrida (2014, p. 14) ao escrever que a literatura “[...] [abre-se] ao mundo, dialogando com outras produções artísticas e culturais, bem como com a própria história”, para que venha a prolongar sua longevidade, convencionando novas visões de pensamento, projetando novas interpretações e maneiras distintas de ver o mundo com suas múltiplas alteridades.

Esses diálogos intertextuais que se encontram em um crescimento exponencial, resultam em mesclas entre os variados tipos de arte, como expõe Garramuño (2014, p. 97): “os cruzamentos entre literatura, artes visuais, cultura popular e tecnologia – para citar somente algumas das múltiplas ordens que intervêm na instalação – radicalizam, creio que de modo novo, a tendência contemporânea”.

Nesta perspectiva, sobre a literatura e seu diálogo com outras artes, escolhemos o escritor, poeta e crítico literário estadunidense Edgar Allan Poe, cuja notoriedade e influência de suas obras são refletidas até os dias atuais em autores como Stephen King e H.P. Lovecraft, o que leva a obra *poeana* a ser referenciada, copiada e parodiada em diversos contextos culturais. Nesse contexto, como assinala Stam (2006, p. 33), “a própria hipertextualidade²⁸ se torna um sinal de *status* canônico; as “cópias”, novamente, criam o prestígio do original”. Todavia, as “cópias” de um texto literário dialogam de formas hipertextuais com o cinema, música, teatro dentre outros; essas

²⁸ Um dos tipos de transtextualidade descrito por Genette. É descrito como “uma relação de derivação. Um texto é derivado de um outro texto” (KOCH, 2007, p. 135).

derivações soam consoante ao prestígio da obra original, valorizando ainda mais o texto-fonte, promovendo-o e propagando-o para a receptividade de um novo público, assim como a relação dentre as obras de Poe que ecoam sob variadas adaptações cinematográficas.

Como um influenciador moderno, a contribuição de Poe ultrapassa a literatura e chega ao século XX, quando vemos o despertar da sétima arte. E é nesse meio audiovisual que a estética poeana mais se faz presente. A teoria do *efeito*²⁹, a ênfase na descrição do espaço narrativo e um gosto pelo macabro e pelo grotesco são alguns elementos do substancial legado gótico de Poe para a cultura de massa contemporânea. E aqui destacamos o meio audiovisual em específico.

Foi pensando nisso que objetivamos propor uma sequência didática envolvendo uma perspectiva interdisciplinar, através da literatura de Poe, artes, cultura e cinema, em diálogo com minisséries e filmes, através de uma discussão sobre adaptação e como esta pode ser aplicada no ensino de língua inglesa. Ademais, paralelamente, buscaremos discutir o ensino de literatura no ensino básico mediado pelo audiovisual e outras linguagens. Ainda, pretendemos discutir os processos de tradução intercultural dos contos de Poe na minissérie *Contos do Edgar* (2013).

Compreendemos que o uso de textos audiovisuais como ferramenta didática possibilita recontar as histórias de Edgar Allan Poe, o que não significa excluir os textos originais, mas sim promover e adicionar uma gama de releituras dos contos, próximas do contexto dos discentes, pois “o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do

²⁹ *Efeito*, uma das considerações feitas por Poe em *A filosofia da composição* (1846). Poe exemplifica a construção da narrativa evocando a combinação de acontecimentos e elementos, como o tom, duração de um conto que deveria ser lido em forma breve (em uma assentada), e a propagação dos eventos que culminaria em um efeito, que esse seria único, singular, como um ápice final que é atingido por uma matemática lógica, e assim, o efeito pode gerar no leitor a sensação desejada.

diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros” (COSSON, 2006, p. 29). Assim, oportuniza-se que o aluno compreenda a conexão que a literatura tem com o mundo e seus variados diálogos.

Dessa forma, abordaremos o ensino de literatura mediado pela adaptação intercultural da minissérie brasileira *Contos do Edgar* (2013), dirigida por Pedro Morelli³⁰ e produzida por Fernando Meirelles³¹, especificamente o primeiro episódio intitulado Leonora, que será explorado através do diálogo intertextual e compreendido como releitura dos contos *O gato preto* (1843) e *O barril de Amontillado* (1846), num contexto “abrasileirado”.

Além disso, prefiguramos como justificativa a exploração dos sentidos, e interpretações produzidas nos textos literários a partir da relação hipertextual com a minissérie em questão, pois a hipertextualidade, vai além da simples exploração de categorias, como corriqueiramente se tem feito nos estudos do texto literário. Ainda conforme as palavras de Todorov (2010), esse conceito exprime a ideia de não alçar voos maiores concernentes à interpretação decorrente da não investigação e reconhecimento das possibilidades e sentidos inerentes ao texto literário. Ademais, sobre a natureza da linguagem literária, afirma Rojo (2013):

[...] a própria natureza da literatura, que, como já nos ensinava Ezra Pound (2006 [1934]: 32), “é linguagem carregada de significados”. Isso já aponta para um fato: é elevada a densidade semântica das palavras que um poeta escolhe para expressar imagens em seus poemas ou que um romancista escolhe para descrever personagens e estados psicológicos e cenários (ROJO, 2013, p. 39).

³⁰ Responsável pela direção geral *Contos do Edgar* (2013) e também participante da empresa (O2 filmes).

³¹ Diretor de cena e produtor brasileiro, também é co-fundador em uma produtora, a O2 filmes. Dirigiu filmes que obtiveram sucesso como *Cidade de Deus* (2002) e concorreu a 4 Oscars, entres eles, o de melhor diretor. Informações disponíveis no site: <<http://www.o2filmes.com/diretores/fernando-meirelles>>.

A escolha do texto literário e as formas pelas quais ele deve ser transmitido para o alunado deve ser pensada ao ponto de ser ensinado com clareza e motivação, fazendo com o aluno admire a beleza e a singularidade literária do texto. Por sua vez, pensamos que a aplicação de aulas voltadas para a literatura tem como uma de suas principais funções ensinar os alunos a fazerem a leitura do texto usando seu conhecimento de mundo e refletindo sobre ele. Mas essa premissa nem sempre é motivadora, pois, muitas vezes, o ensino e aprendizagem de literatura ocorre de forma insatisfatória ao ser tratado com despreparo da parte discente e transmitido ao aluno de uma forma superficial, tornando o contato com a literatura desmotivador e monótono.

Textos literários de natureza como os contos de Edgar Allan Poe abordados na presente pesquisa possuem inúmeros elementos que tornam a linguagem literária rica e complexa, a exemplo das figuras de linguagem, metáforas, alusões, referências, simbologias, alegorias entre outras, que necessitam de metodologias que promovam a motivação, prazer e, principalmente, o êxito no ensino.

Voltando nossa discussão para a posição entre literatura e o contexto da *hipercomplexidade midiática*³², Santaella (2007) afirma que os sistemas culturais tendem a interagir entre si, não necessariamente competindo; logo, um novo sistema intertextual como adaptações literárias, por exemplo, não desmerece o que veio antes como o texto literário, mas agrega uma nova camada a ele, passando a coexistir junto com ele.

Assim, uma adaptação cinematográfica e/ou televisiva “relaciona-se a esse desejo de mudar a posição cultural o impulso pedagógico por trás de várias das adaptações literárias para cinema e televisão” (HUTCHEON, 2013, p. 132), o que implica na tentativa de extrair o máximo de um texto literário, explorando formas de leitura e

³² Termo utilizado por Roxo (2013) para referir-se ao período de diversidade de semioses e mídias que circulam e a maneira que se manifestam e funcionam em nossa sociedade, seja em um ciberespaço ou não.

novos horizontes disponíveis nas entrelinhas do texto literário, agindo de forma pedagógica e somando ainda mais os sentidos que um texto literário pode nos prover.

2 A LITERATURA PARA ALÉM DE UM GÊNERO LIVRESCO

O diálogo entre o texto literário e uma adaptação audiovisual pode ser equivalente a uma “transposição criativa e interpretativa de uma ou mais obras reconhecíveis, a adaptação é um tipo de palimpsesto [...]” (HUTCHEON, 2013, p. 61). Assim, um diálogo entre o texto-base e uma adaptação é herdado do primeiro texto a chegada de novo(s) elemento(s) que contribuem para uma nova interpretação que será compartilhada através da adaptação.

Desta maneira, a literatura se expande para além do gênero livresco diante das mídias que surgem e se integram, pois, segundo Garramuno (2014, p. 96), além de um “cruzamento” entre outras mídias, existe uma combinação de diferentes mundos que mostram referências e expressam novas possibilidades dialógicas como a reverberação causada pelo encontro da literatura com o cinema.

Pode-se afirmar que as séries televisivas têm origem na literatura, como Machado (2000) mostra que a forma narrativa “fatiamento” da programação provém da literatura epistolar de livros como *As mil e uma noites* e *Drácula*, mas que nos séculos XX e XXI essa tradição foi reaproveitada nos seriados do cinema e/ou televisão. Nesse sentido, o *cliffhanger*³³ é modelado de acordo com as antigas novelas de

³³ O *cliffhanger* como explica Carlos Ceia (2010), é “um recurso utilizado pela literatura de folhetim, pode ter uma tradução literal como à beira do precipício”. O personagem é exposto a um conflito máximo que ficará suspenso até a próxima edição da narrativa, com um termino temporário que obtém um suspense e um final aberto. Recurso este que ajudava na continuação da produção da narrativa, pois na maioria das vezes, ainda se encontrava em produção. O *cliffhanger* é usado até hoje nas séries televisivas.

folhetim, suporte textual em que, muitas vezes, o término dos capítulos de romances/novelas publicados possuíam ganchos que geravam o suspense para a retomada da leitura futura, do público, o que assegurava o consumo e maior interesse dos leitores.

Retornando às considerações de Genette (2006), concordamos que um texto pode conter influência de outros textos como numa 'contaminação', uma vez que, "percebe-se [...] a diferença entre esses devaneios genéricos (dois gêneros, um texto e um gênero) e a contaminação de textos singulares" (p. 106). Entendemos, assim, como ocorre o diálogo entre dois textos singulares que variam, logo, possibilitam uma reescrita do texto-base, que pode ser mais contemporânea e absorver outros aspectos que não estão contidos em sua forma "original". Nesse contexto, faz-se aplicável como a minissérie, *Contos do Edgar* (2013), se utiliza dos contos de Poe e reescreve-os em um tempo-espaço mais contemporâneo, absorvendo aspectos do primeiro texto e os traduz inserindo-os sob um novo contexto. Logo, há uma espécie de "contaminação" do texto-base promovida pela adaptação.

Como ponto de partida nos estudos de intertextualidade de Julia Kristeva e do dialogismo, de Bakhtin, Gérard Genette propõe o conceito de transtextualidade³⁴, dividindo-o em subcategorias. Dentre elas destacamos a hipertextualidade, compreendida pelo teórico como "[...] toda relação que une um texto B (que chamarei *hipertexto*) a um texto anterior A (que naturalmente chamarei *hipotexto*) [...]" (GENETTE, 2006, p. 18). Ainda, a hipertextualidade atua como uma relação que um texto A possui com um texto B, diante de uma relação de derivação, como afirma Korch e Bentes (2007, p. 135), quando um texto é derivado de um anterior, como uma transformação.

³⁴ Genette em *Pamlipsestos* (2006, p.13) preconiza a transtextualidade de uma forma geral, tudo que admite uma relação implícita ou explícita com outros textos, a transcendência de um texto. Como salienta o autor, pode ser comparado a intertextualidade de Julia Kristeva. A transtextualidade é subcategorizadas em paratextualidade, arquitekstualidade, metatextualidade, hipertextualidade.

Já sobre esta categoria de transtextualidade, Stam (2018) adiciona que essa categoria de Genette é relevante para pensarmos análises do cinema:

Genette, é extremamente sugestivo para a análise fílmica. [...] O termo 'hipertextualidade' possui uma rica aplicação potencial ao cinema, especialmente aos filmes derivados de textos preexistentes de forma mais precisa e específica evocada pelo termo 'intertextualidade' (p. 233)

Robert Stam salienta que a sugestividade é um ponto de partida viável para aplicar a hipertextualidade ao cinema e em outras formas audiovisuais, especialmente em narrativas já existentes que compartilham da relação hipertexto-hipotexto como uma adaptação. Desta forma, filmes, seriados de televisão, quadrinhos, entre outras formas de mídias que dialogam com a literatura, derivando suas histórias e narrativas do literário, se encaixam na noção de hipertextualidade proposta por Genette. Nesse sentido, sobre as várias formas de adaptação, Stam (2006, p. 27) ainda admite que qualquer texto pode gerar inúmeras leituras para uma adaptação, podendo ser elas pessoais, retratar interesses estéticos, sociais, culturais, políticos e ideológicos específicos, os quais serão compartilhados a um novo público.

Assim, o conceito de hipertextualidade de Genette aplica-se à presente pesquisa referindo à derivação do cinema e a outras formas audiovisuais que se originam a partir da literatura. Desse modo, os nossos objetos de pesquisa são assim compreendidos: como hipertexto, os contos de Edgar Allan Poe *O gato preto* (1843) e *O barril de Amontillado* (1846), sendo eles o texto A, e o primeiro episódio da minissérie *Contos do Edgar* (2013), intitulado *Leonora*, o texto B, denominado hipotexto, pois é derivado dos contos de Poe.

E nesse contexto, a minissérie televisiva *Contos do Edgar* (2013) possui uma temporada e cinco episódios, cada um focando em um conto de Edgar Allan Poe, o qual também destaca uma mulher etérea.

Desta forma, é retratada a linguagem das histórias de Poe de uma maneira adaptada, tratando dos elementos disponíveis ali no cenário, pois os contos são recontextualizados para se passar em contexto “abrasileirado”. Podemos salientar até mesmo o corvo, símbolo estético da obra poeana, que foi substituído pelo pombo, animal muito encontrado no Brasil, conseqüentemente, na cidade de São Paulo, onde se passam os episódios da minissérie. Outro ponto interessante que o programa televisivo adapta é o personagem central e fixo chamado Edgar, que possui cabelos e bigode que o caracterizam de forma semelhante ao escritor americano, além do próprio nome.

3 CINEMA E ENSINO: POSSIBILIDADES AUDIOVISUAIS NA ESCOLA

Ao tratarmos do ensino de literatura no ensino contemporâneo, observa-se o quão convencional e tradicional ainda é esse processo. Nesse sentido, primeiramente trazemos as palavras de Rildo Cosson (2019), que faz conjecturas sobre o diálogo entre a escola atual e o ensino de literatura. Esse autor afirma que, quando vista no âmbito do ensino fundamental, a arte literária geralmente é transmitida em um sentido extenso, que engloba vários textos escolhidos pelo seu grau de parentesco com a ficção ou poesia, revelando-se uma ferramenta pedagógica de grande relevância para o ensino.

Ainda, ao tratarmos sobre a escolha de um tipo específico de texto, os PCN de língua inglesa afirmam que: “a utilização em sala de aula de tipos de textos diferentes, além de contribuir para o aumento do conhecimento intertextual do aluno, pode mostrar claramente que os textos são usados para propósitos diferentes na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 45). Desta forma, o uso do conto aliado ao audiovisual proporciona a reflexão dos alunos sobre a leitura

semiótica de imagens, sons, e sua representatividade com o texto literário, promovendo o diálogo intertextual.

A escolha de um texto deve ser pautada pela temática e pela linguagem, não pelo seu grau de parentesco, e, ainda assim, possuir a brevidade, principalmente levando em conta as limitações da carga horária insuficiente de alguns componentes curriculares, limitações no espaço físico e assistência pedagógica a muitas escolas. Nesse sentido, a presente pesquisa parte da leitura e compreensão dos contos de Poe, que prezam pela brevidade anteriormente comentada, juntamente com a minissérie *Contos do Edgar* (2013), cujos episódios possuem apenas 25 minutos de duração, tempo considerável médio para um episódio de textos audiovisuais. Sendo assim, aponta uma boa viabilidade para transmissão da obra poeana e, ao mesmo tempo, atendendo à linguagem dos educandos, tratando de temas contemporâneos e transversais.

Sobre a literatura e as linguagens interativas, Citelli (2014) aborda que a escola atual, diante de uma sociedade informatizada e tecnológica, não pode ficar alheia de fazer circular dentro do âmbito educacional os novos códigos. É importante que a escola trabalhe e enfatize ainda mais o uso da linguagem cinematográfica e outras linguagens que cruzam com a literatura, pois estas muito podem oferecer para o processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, é papel do professor ensinar o alunado a lidar com essa nova forma de enxergar a literatura, ensinar a ler as imagens, cenas, reconhecer referências, contribuindo para o desenvolvimento crítico e para uma participação ativa na sociedade.

Além disso, sobre o papel do professor e os cuidados com o uso dessas novas linguagens:

A tendência é que o aluno (e mesmo o professor) reproduza uma certa situação psicossocial trazida pela experiência na sala de projeção (ou na sala caseira de vídeo) para a sala de aula. Portanto, é preciso que o professor atue como mediador entre

a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas da projeção (NAPOLITANO, 2019, p. 14).

Podemos assim averiguar a importância de o professor atuar como mediador, tratando do elo cinema e outras línguas e sua relação com a literatura, inferindo e traduzindo novos aspectos no cotidiano dos alunos e trazendo à tona as experiências dos alunos coincidirem com o conteúdo aprendido. Logo, reações, primeiras impressões e expectativas dos alunos, que serão expostas diante do novo, devem ser supervisionadas, principalmente no contexto de nossa pesquisa, uma vez que o professor deve mostrar onde o efeito teorizado por Poe (mencionado na seção anterior) ocorre na minissérie em questão, adaptando visualmente elementos do gótico, terror e horror e direcionando o envolvimento dos alunos, levando-os também a configurar novas leituras.

Ainda sobre a discussão e o uso de adaptação e outras línguas na sala de aula, Napolitano (2019), escreve que roteiros adaptados e/ou inspirados sobre o material original são interessantes para que os educandos tenham conhecimento não somente na forma audiovisual, mostrando-se necessário para que a pesquisa não se situe apenas sob o audiovisual, mas também obtenha o contato com outras formas textuais. Na presente pesquisa, os educandos, além do acesso à minissérie *Contos do Edgar* (2013), terão a sua disposição a obra de Poe em versões ilustradas que facilitam sua interpretação e análise. Dessa forma, torna-se necessário que o professor leve o aluno a perceber e considerar as línguas diferentes que convergem e divergem entre si como usos de recursos específicos que o audiovisual toma para representar determinada cena, até mesmo a representação de determinado personagem, os recursos sonoros, focos na imagem, entre vários outros aspectos que podem ser abordados.

Referindo-se à avaliação, concordamos com as palavras de Cosson (2019) que admite que as avaliações precisam romper com o

tradicionalismo que geralmente é cobrado em práticas de letramento literário. O professor precisa tornar a leitura como experiência de vida e não focar apenas no conteúdo. Nesse cenário, é mais importante que o professor entenda como o aluno chegou à determinada interpretação, qual/quais caminho(s) percorreu, compreendendo como a leitura atuou sobre determinado aluno ou determinada turma em um sentido mais coletivo.

Destacamos também que é de extrema relevância averiguar que o professor deve ter em vista a faixa-etária e o conteúdo que irá transmitir para os alunos, como também o modo que irá passar o conteúdo. O ideal é que o professor tenha em mente a turma que irá trabalhar considerando a idade e temáticas que serão abordadas. Essas precauções culminarão na recepção da turma da adaptação cinematográfica e/ou televisiva que será exibida pelo professor.

Nesse sentido, a pesquisa sugere que a aplicação ocorra em salas do 9º ano do ensino fundamental em diante, subtendendo que seria o público específico para a realização da presente pesquisa. Isto não quer dizer que as explicações e temáticas dos contos de Poe não serão expostas; pelo contrário, serão bem discutidas, sem deixar lacunas, pois “neste caso, uma abordagem ampla dos signos³⁵ é relevante para que evitemos a alienação e possamos canalizar as necessidades psíquicas da criança, buscando um melhor ajuste social” (CITELLI, 2014, p. 140). E considerando nossa proposta, é significativo que o professor deixe os alunos à vontade para tomar suas próprias conclusões diante das inúmeras possibilidades de interpretação disponíveis, atuando como mediador, guiando os alunos a usarem sua

³⁵ De acordo com as teorias semióticas, Pym (2007, p. 208) explica que o signo é equivalente à ideia do falante, ou seja, o que podemos pensar e interpretar a respeito de determinada palavra. O resultado pode implicar em novos signos, que podem estar sujeitos a uma nova interpretação.

criatividade e senso crítico, não deixando brechas para que o texto venha cair sob uma superinterpretação³⁶.

Sobre a interpretação, é dever do professor manter a cautela com as temáticas abordadas por Poe, como a morte. Devem ser mostradas ao alunado as problematizações da vida ali contida na escrita literária como também nas outras linguagens, levando-os a explorar a visão do autor sob a temática em diálogo com a visão do produtor da adaptação da minissérie. Logo, os educandos estarão a se posicionar criticamente sobre o conteúdo estudado e ainda trabalhando com temáticas que são contemporâneas e estão expostas no convívio social cotidiano, expandindo seu repertório de conhecimento literário.

Além disso, consideramos as contribuições que o cinema pode oferecer ao ensino de literatura, numa perspectiva de chamar atenção dos discentes para as obras consideradas clássicas, pois boa parte dos alunos compartilham “[d]o dogma segundo o qual a literatura não tem relação com o restante do mundo, estudando apenas as relações dos elementos da obra entre si” (TODOROV, 2010, p. 39). A partir disso, muitos alunos não atentam para os *links* que a literatura pode fazer com a vida e com a arte. Daí nossa defesa de abordagens de ensino que valorizem o uso dessas mídias, pois:

Uma dessas novas aprendizagens de novos hábitos é saber lidar com o funcionamento hipertextualidade do texto contemporâneo. Para Lemke (1998a), o hipertexto permite que saltemos de um texto a outro e de um ponto de saída a múltiplos portos de ancoragem, por meio da inserção de linkagens permitidas em ambiente digital (ROJO, 2013, p. 21).

É possível fazer o uso da hipertextualidade e, assim, falar de literatura partindo de outros pontos de conexão e variações e releituras

³⁶ Superinterpretação é um termo usado por Umberto Eco em *Interpretação e Superinterpretação* (2005). Eco (2005, p. 33) explica que o ato de superinterpretar um texto é entender como similaridade excessiva a qual admite qualquer interpretação a um texto, “forçando” a significação interpretativa.

do texto-fonte, desvinculando a fidelidade como ponto de partida para a análise e despertando nos discentes a compreensão que a obra não sobrepõe ao *status* de uma adaptação. Desta forma, a hipertextualidade “[...] tem em si mesma o mérito específico de relançar constantemente as obras antigas em um novo circuito de sentido” (GENETTE, 2006, p. 48), expondo aos alunos a viabilidade de considerar o estudo de uma obra, diante de uma releitura, por exemplo, comparando-a e obtendo novas significações, podendo assim trazer a literatura para seu cotidiano.

Ainda podemos ressaltar as possibilidades de trazer a adaptação cinematográfica para uma perspectiva mais próxima dos discentes, pois “o adaptador desfruta de mais liberdade para atualizar e re-interpretar o romance. [...] Às vezes o adaptador inova para fazer com que a adaptação fique mais “sincronizada” com os discursos contemporâneos” (STAM, 2006, p. 42). Nesse sentido, a adaptação poderá trazer uma releitura da obra, podendo harmonizar com o cotidiano dos alunos, recontextualizando a obra para outro público e mesmo assim continuar a propagar o texto fonte. Logo, a minissérie televisiva soa como uma adaptação intercultural, no que podemos chamar de indigenização³⁷, todavia, cujo maior foco é adaptar o contexto das histórias e o estilo de Edgar Allan Poe, recontextualizando a atmosfera sombria característica dos contos. Assim, o espaço gótico é adaptado, transferido, mudado e reapropriado diante dos eventos expressos na minissérie.

Ademais, é num contexto de diálogos entre culturas distintas que podemos enxergar a pluralidade hermética e suas ressignificações, percebendo então a profundidade de uma cultura a partir de outra ótica. Com isso, sobre as adaptações de obras literárias, Dalvi (2013) explica:

³⁷ Hutcheon (2013, p. 201) explica que indigenização “para os públicos que experienciam uma adaptação nos modos mostrar ou interagir, o significado cultural e social deve ser expresso e adaptado para um novo ambiente [...]”. O episódio *Leonora* reconta dois contos de Edgar Allan Poe, os quais são ressignificados em outra cultura, mostrando o estilo e/ou estética gótica americanos num contexto “abrasileirado”.

[s]e levamos em conta as reações entusiasmadas dos alunos de ensino médio a partir da leitura de certos grandes clássicos (com frequência mediadas pela adaptação cinematográfica), compreendemos que essas obras vivem ainda por causa das leituras que necessariamente transformam os jovens (p. 28).

Como podemos exemplificar na literatura de Poe, suas obras continuam sendo lidas e resultando em diversas interpretações em diversas mídias, como a minissérie *Contos do Edgar* que propaga seu estilo considerado peculiar, mas o adapta para um contexto “abrasileirado”, o que nos leva a considerar que “as adaptações também constituem transformações de obras passadas em novos contextos. As particularidades locais são transplantadas para um novo terreno, e o resultado é algo novo e híbrido” (HUTCHEON, 2013, p. 202). Deste modo, resultante do hibridismo entre culturas, o texto fonte das histórias de Poe é adaptado num espaço mais sombrio da cidade de São Paulo, que deve ser mostrado e enfatizado para os alunos essa variação cultural e o que pode mudar de com a tradução de uma cultura sob outra avante à recontextualização.

E, assim, a adaptação mantém algumas características do chamado estilo poeano, porém traduzidas para um novo contexto, o que implica em novas significações, “entretanto para que ocorram esses fenômenos, é preciso que os alunos tenham acesso às obras integrais” (DALVI, 2013, p. 28). Desta maneira, os alunos precisaram pensar e discutir a importância das obras, comparar noções de cultura e contextos culturais e obter novas interpretações a partir de novas leituras.

4 CONTOS DO EDGAR NA SALA DE AULA

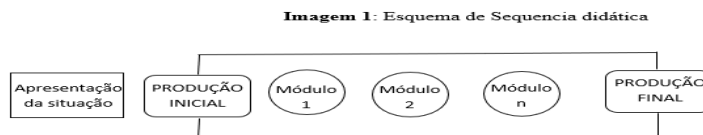
4.1 Proposta de uma sequência didática

O percurso metodológico deste estudo dar-se-á através de pesquisas bibliográficas e análises comparativas entre os contos *O gato preto* (1843) e *O barril de Amontillado* (1846), e a minissérie *Contos do Edgar* (2013). Essa pesquisa busca compreender a relação entre ambas as obras e também apresentar uma metodologia que evidencia uma aplicabilidade. Desta maneira, a pesquisa se enquadra primeiramente na abordagem qualitativa, uma vez que interage como “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.70). Ademais, o pesquisador é visto como chave em contato direto com o ambiente natural, entendendo que o contato professor-aluno se faz importante para a realização da pesquisa e a consolidação desta.

Ainda apresentamos uma proposta de intervenção que, segundo Rocha e Aguiar (2003, p. 67), “aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social”. Desta forma, viabilizamos colaborar com a prática docente dos professores de língua inglesa e propor uma novidade que rompe um paradigma tradicional do ensino.

No tocante ao cronograma, a aplicação da pesquisa será prevista em cinco aulas que formarão uma sequência didática sugerida por Schneuwly e Dolz (2004). O esquema abaixo ilustra as etapas do desenvolvimento da sequência didática.

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática



Fonte: Esquema de SD por Schneuwly e Dolz (2004, p.83)

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83)

Esta sequência didática³⁸ inclina-se para aplicação em turmas do 9º ano do ensino fundamental em diante, e cada aula planejada terá em média 45/50 minutos. A escolha do gênero literário que pautará essa SD, o conto, se justifica por sua brevidade, uma vez que é relativamente curto e pode ser trabalhado de forma aprofundada em sala de aula. Mais adiante, também serão exploradas possibilidades de interpretação que o conto pode adquirir ao ser transmutado para outro novo contexto.

Na presente pesquisa discutimos como o conto é traduzido para uma adaptação no formato minissérie televisiva. Todavia, ressaltamos as *nuances* que esse gênero narrativo enfatiza na adaptação audiovisual, envolvendo inúmeros processos de tradução para uma nova mídia, focando também no estilo poeano que resulta num novo horizonte dialógico entre a linguagem literária e a cinematográfica.

A produção final, que será a avaliação dos alunos, consistirá na produção de uma mini-adaptação em vídeo (curta-metragem) a partir dos contos estudados em sala, e esta será idealizada pelos dos alunos com a ajuda do professor. Assim, será feito o uso do conteúdo estudado aproveitando o envolvimento dos próprios alunos e escola a qual o projeto será realizado. A seguir detalharemos o desenvolvimento de como essa SD poderá ser usada e aplicada pelo professor de língua inglesa.

³⁸ O termo “sequência didática” será referido na presente pesquisa como SD.

4.2 A aplicação: da literatura à tela de TV

Apresentação da situação: No primeiro momento, será exibida para os alunos a *apresentação da situação*, que tem por objetivo expor aos alunos a descrição, de forma detalhada, da atividade que será realizada. O primeiro contato com os discentes será guiado por uma breve conversa informal sobre Poe e sua obra, seguindo da exibição de uma adaptação fílmica de um pequeno vídeo³⁹ do conto “O retrato oval” (1842); assim, pretende-se instigar as primeiras impressões causadas nos alunos pela animação e o estilo de Poe ali contido. Esta etapa levará o tempo de realização de 15 minutos e visa a participação e apresentação da situação que será estudada.

Produção inicial: A produção inicial ocorrerá logo após a apresentação da situação e deverá levar aproximadamente 30 minutos. Desta maneira, a primeira produção será pautada diante da possibilidade da discussão dos elementos do conto de Poe usados para a recontextualização da adaptação assistida em sala. Os alunos serão divididos em grupos de até 4 pessoas, receberão trechos do conto “O retrato oval” (1842) (em língua inglesa). Após um tempo médio de 5 minutos para a discussão dos trechos em grupos, os alunos deverão argumentar as possíveis estratégias usadas pela adaptação com forma de representação e tradução do conto de Poe.

Módulo 01: Esta aula ocorrerá no segundo encontro. Logo, como ponto de partida, os alunos elaborarão uma primeira produção correspondente ao gênero literário que será trabalhado. Desta forma, será discutida a influência do gótico na atualidade, através do processo dialógico entre a literatura poeana e a cultura pop. Ademais, as discussões sobre literatura e o gótico partirão de teóricos como Spooner (2006), que

³⁹ Animação em forma de adaptação do conto “O retrato oval” (1842) de Edgar Allan Poe, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UyQK_rHJF7o>

trata de questões como demônios adolescentes, o gótico como estilo subcultural e a transformação do gótico contemporâneo entre outras questões, as quais podem ser diluídas e apresentadas aos alunos. A exposição deverá ser realizada em cerca de 30 minutos, restando ainda a utilização de 15 minutos dedicados à produção inicial. Nesse tempo serão mostradas aos alunos algumas imagens que prefiguram o gótico em adaptações cinematográficas de uma forma geral, assim, levantando questionamentos e discussões sobre a temática.

Na parte final da aula, será iniciada a *produção inicial* que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), os alunos tentarão produzir uma primeira atividade referente ao conteúdo estudado. Assim, revelará suas representações e visões do conteúdo estudado numa espécie de avaliação formativa. Nesse ínterim os alunos tentarão produzir uma primeira atividade referente ao conteúdo estudado. Isso revelará suas representações e visões do conteúdo abordado numa espécie de avaliação formativa. Desta maneira, propomos a inserção como atividade inicial um *quiz* com imagens de gatos pretos, período medieval, questões sobre a adaptação e o gótico. Os alunos responderão à essa atividade e compartilharão o resultado de suas impressões sobre as imagens ali contidas, partilhando seus conhecimentos sobre conexões com o que será estudado como a literatura poeana e/ou adaptações. O quiz poderá ser realizado em forma escrita a ser fornecido pelo professor, caso a sala e os alunos não disponham de acesso à internet, ou de forma virtual pelo site/app *Kahoot*. Logo, uma vez a escolha sendo essa última, o professor deverá solicitar o *download* do aplicativo a ser usado, e no final poderá contabilizar os acertos e erros virtualmente, e poderá livremente comentar com a turma os resultados.

Módulo 02: Neste momento, os alunos receberão de forma oral e expositiva, instruções sobre os elementos que compõem o episódio da minissérie *Contos do Edgar* (2013). A devida aula será focada na exposição de elementos da linguagem cinematográfica como *mise-en-*

scène, (iluminação, espaço, objetos, referências, trilha sonora, atores, entre outros); essa exposição terá como aporte teórico Marcel (1990), que levará em volta de 25 minutos. Desta maneira, tais apontamentos serão expostos através de slides com imagens que mostrem de forma mais concreta e enfática a exposição sobre os elementos mencionados acima. Logo após essa etapa, nos 25 minutos finais, será exibido o episódio *Leonora* (2013).

Módulo 03: Esta aula será iniciada por uma discussão informal retomando o episódio assistido da minissérie na aula anterior, assim, o debate levará os alunos a questionarem sobre a linguagem usada pela adaptação da minissérie para representar as temáticas de Poe já estudada nos módulos anteriores. Faz-se importante a flexibilidade do tempo da SD diante da proposta, assim, qualquer uma das etapas poderá ser estendida para a melhor aquisição do processo ensino-aprendizado. Em seguida, será introduzido um pequeno quiz, disponibilizado aos alunos através de cópia. Essa última atividade escrita constará de três perguntas básicas sobre o episódio em língua inglesa, em que os alunos escolherão a ordem correta dos acontecimentos dos eventos na série.

Módulo 04: Esta etapa será dedicada à discussão dos contos *O gato preto* (1843) e *O barril de Amontillado* (1846) e deverá ocorrer em aproximadamente 25 minutos. De forma prévia, os alunos devem antecipar a leitura dos contos em casa, através de material xerocado ou em formato digital fornecido pelo professor. Os textos também serão disponibilizados aos alunos em uma forma adaptada dos contos⁴⁰ em língua inglesa, pois acreditamos que a adaptação do próprio

⁴⁰ Os contos de Edgar Allan Poe fornecidos pelo professor aos alunos, são ambas adaptações em língua inglesa, com objetivo de aprofundamento da leitura em LI (língua inglesa). A opção de escolha de uma adaptação dá-se a problematização que as obras de Poe possuem sua forma original uma densidade e imersão na língua inglesa que por sua vez, o primeiro contato com a obra poena em uma forma adaptada possa facilitar o entendimento do alunado, como as versões aqui escolhidas: *The Cask of Amontillado* (2018) e *Reavings of love & death: Poe* (2013).

texto literário promove melhores resultados de compreensão e leitura no alunado devido ao nivelamento do vocabulário, bem como uma adaptação linguística e estética do texto de Poe.

Por fim, serão discutidas as convergências e divergências entre os textos literários e os textos audiovisuais, explorando o que foi mudado e acrescentado na adaptação, como as *nuances* do conto que foram retratadas na minissérie, e ainda, como as temáticas de Poe foram repensadas em um contexto “abrasileirado”.

Ao término da aula, a sala será dividida em dois grupos. O professor distribuirá uma atividade impressa para cada grupo; a primeira atividade tratará do conto *O gato preto* (1843), enquanto a segunda atividade será baseada no conto *O barril de Amontillado* (1846). O objetivo desta atividade é levar os alunos a pensarem em como adaptar trechos dos contos de Poe ali disponíveis, comentando os principais eventos. Assim, será questionado como os discentes poderiam adaptar tais trechos e eventos para uma adaptação de um vídeo de curta-metragem.

Em seguida, o professor trabalhará com os alunos na produção de um pequeno roteiro audiovisual que será disponibilizado em xérox pelo professor juntamente com uma ficha de personagem que auxiliará os alunos no desenvolvimento do roteiro que será pedido ao final da SD⁴¹. O início desta produção ocorrerá em sala de aula, podendo se estender como atividade extraclasse. A produção do roteiro deverá acontecer nos 25 minutos finais da aula.

Produção Final: Esta fase, em que, segundo Schnewly e Dolz (2004), a sequência didática se encerra, possibilita ao aluno expor os conhecimentos abordados nos módulos, expondo a prática e noções absorvidas e também oportunizando ao professor a possibilidade

⁴¹ O roteiro fornecido pelo professor se encontra disponível no site <<https://www.aicinema.com.br/como-fazer-um-roteiro/>>.

de uma avaliação somativa. Com isso, os alunos usarão o roteiro trabalhado em sala para realizar a produção de um curta-metragem.

Após o término da escrita dessa atividade, os alunos organizarão as equipes, problematizando a execução e produção da pequena adaptação que será produzida por eles mesmos, dividindo entre si as funções de atores, diretores, filmagem, iluminação, trilha sonora entre outros estudados no decorrer da pesquisa. Como produto final dessa sequência didática, o professor junto com os alunos, com a turma e com a escola poderão realizar um pequeno evento na semana do *Halloween*, cuja culminância cultural poderia aliar conteúdos voltados às artes, literatura e cinema. No evento, uma pequena mostra de Cinema de terror poderia ser exibida com as produções dos alunos.

Finalmente, na culminância do evento, os alunos poderão expor sobre as experiências de produção de uma adaptação do curta-metragem, explicando as suas dificuldades em produzir a atividade e os caminhos que foram tomados para o resultado final, mostrando assim como se faz importante na aprendizagem conhecer as diversas formas de leitura e de linguagens que os discursos literário e cinematográfico, que foram o foco dessa pesquisa, podem gerar variadas interpretações em contextos distintos.

4.3 Cronograma

Quadro 1 - Cronograma de execução da SD

ETAPAS	CONTEÚDO	AULA	TEMPO
Apresentação da situação	Primeiros contatos com os Contos de Poe e a adaptação	Aula 01	50 minutos
Produção Inicial	Recontextualização da adaptação do conto de Poe "O retrato Oval"		50 minutos
Módulo 01	A representação da literatura poena na serialização	Aula 02	50 minutos
Módulo 02	A linguagem cinematográfica e a exibição da minissérie <i>Contos do Edgar</i> (2013)	Aula 03	50 minutos
Módulo 03	Discussão da minissérie e produção de atividade	Aula 04	50 minutos
Módulo 04	Leitura e discussão dos contos e produção de roteiro	Aula 05	50 minutos
Produção Final	Termino do roteiro e distribuição de cargos da equipe	Aula 05	50 minutos
	Culminância e exibição das adaptações		Tempo a ser decidido pelo professor

Fonte: Elaboração dos autores

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi pautada em discussões sobre como adaptações cinematográficas podem ser usadas como ferramenta pedagógica para o ensino de literatura estrangeira e língua inglesa. Buscamos, sobretudo, debater e se desvencilhar de questões sobre fidelidade entre literatura e cinema, noção tão arraigada no senso comum. Nesse sentido, pretende-se trabalhar o senso crítico do alunado sobre os elementos que podem divergir no processo da leitura do texto literário até a adaptação. Logo, os alunos trabalharão com a literatura em um novo ponto de vista, fazendo com que essa forma artística possa se expandir para além do texto literário, adentrando campos até antes não explorados, como a adaptação cinematográfica e/ou televisiva.

Mesmo com a problematização da impossibilidade em finalizar a pesquisa, quando nos referimos à sua aplicação, os resultados apontam para uma possibilidade positiva no ensino de LI. Além do mais, a adaptação cinematográfica e/ou televisiva adequa-se a um hipertexto dos contos de Poe, funcionando como uma derivação do texto original repleta de *nuances* que estão implícitas para serem analisadas e produzidas pelos alunos com auxílio do professor.

A notoriedade do escritor americano Edgar Allan Poe e suas temáticas populares nos dias atuais, tão referenciadas e citadas na cultura pop, implicam no contato hipertextual com a minissérie *Contos do Edgar* (2013). O uso desse recurso audiovisual no ensino faz-se consoante à pesquisa, uma vez que implica em conhecer uma visão brasileira dos textos de Poe e também na novidade cinematográfica e/ou televisiva para o alunado, explorando o contexto da obra poeana de forma concisa, sem perder atmosfera que é expressa na adaptação, mesmo diante de um novo contexto “abrasileirado”.

Nesse sentido, tentamos prosseguir com esse pensamento da literatura para além de um gênero livresco, mostrando uma releitura dos dois referidos contos de Poe e levando o alunado a usar sua criatividade ao trabalhar como adaptações audiovisuais em novas perspectivas. Sabemos que a atividade de pensar a literatura para além do gênero livresco é difícil de ser considerada na sala de aula ainda hoje, tanto por parte dos docentes, que não se encontram habituados a encarar a literatura diante de novas perspectivas e no ensino de língua, como também na parte do corpo discente, que muitas vezes não possui o preparo preciso para tratar o ensino de literatura de uma forma inovadora.

Diante dessas perspectivas sobre ensino de LI, esperamos que a presente pesquisa possa trazer contribuições para o ensino, propondo um olhar diferenciado para questões da literatura estrangeira que, por inúmeras vezes, tem sido esquecida e deixado de lado do componente curricular dos educandos. Embora a SD não tenha ainda

sido aplicada, o aporte teórico e as reflexões apontadas no presente trabalho indicam para uma perspectiva positiva e inovadora. Nesse sentido, propomos o rompimento do ensino tradicional, estimulando a busca de um novo horizonte alusivo ao ensino.

REFERÊNCIAS

BOTTING, Fred. *Gothic*: Second Edition. London And New York: Routledge, 2014.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

CITELLI, Adilson. *Outras Linguagens na Escola*: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CLIFFHANGER (verbete). In: CEIA, Carlos. *E-Dicionário de termos literários de Carlos Ceia*. 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/cliffhanger/>>. Acesso em: 08 jun. 2020.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2019.

DALVI, Maria Amélia et al. (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DERRIDA, Jacques. *Essa estranha instituição chamada literatura*: uma entrevista com Jacques Derrida. Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. 2. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2005.

GARRAMUÑO, F. *Frutos estranhos*: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Trad. Carlos Nogué. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestos*: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Ufm, 2006. Extratos traduzidos do francês por Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Trad. André Cechinel. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013. 280p.

KING, Stephen. *Dança macabra*: o fenômeno do horror no cinema, na literatura e na televisão dissecado pelo mestre do gênero. Tradução de Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade*: diálogos possíveis. São Paulo: Corte, 2007.

LENORA. Produção de Fernando Meirelles. 2013. Son., color. Série Contos do Edgar. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bPmdBUBaXkE>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LOVECRAFT, H.P. *O Horror Sobrenatural em Literatura*. Trad. Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2007.

MACHADO, Arlindo. *A televisão levada a sério*. 4. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2000.

MARTIN, Marcel. *A Linguagem Cinematográfica*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2019.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. *Aula de Inglês*: do planejamento à avaliação. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

O *RETRATO OVAL*. Animação. S.l.: Sem Autoria, 2015. (6 min.), color. Legendado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UyQK_rHJF7o>. Acesso em: 20 mar. 2020.

POE, Edgar Allan. *Edgar Allan Poe*: medo clássico. Rio de Janeiro: Dark Side, 2017. (Medo Clássico). Tradução de Marcia Heloisa.

_____. *Reavings of love & death*: Poe. Barcelona: Play Creatividad S.l., 2013. Illustrated.

_____. *The Cask of Amontillado*. [s.l.]: Prabhat, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico*: métodos e técnica da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Nova Haburgo - Rio Grande do Sul: Universidade Feevale, 2013.

PYM, Anthony. *Explorando Teorias da Tradução*. Trad. Rodrigo Borges de Faveri, Claudia Borges de Faveri, Juliana Steil. São Paulo: Perspectiva, 2017. 336p.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, [s.l.], v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-98932003000400010>>. Acesso em: 10 out. 2020.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SÁ, Daniel Serravalle de. *Gótico Tropical. O sublime e o demoníaco em O Guarani*. Salvador: EDUFBA, 2010.

SANTAELLA, L. *Linguagens Líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHULTZ, D.; SCHULTZ, S. *Teorias da Personalidade*. 10 Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SPOONER, Catherine. *Contemporary Gothic*. London: Reaktion Books, 2006.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Introdução à teoria do cinema*. Tradução de Fernando Mascarello. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2018. (Coleção Campo Imagético).

_____. Teoria e Prática da Adaptação: da fidelidade à intertextualidade. In: *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 51, p. 019-053, jul./dez. 2006.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

11

Nathália Luiz de Freitas
Livia Ribeiro de Melo

ENSINO DE LÍNGUA NO MUNDO VIRTUAL: uma proposta de jogo digital para a estimulação da consciência silábica

1 INTRODUÇÃO

A presente proposta parte da necessidade de facilitar e estimular a aprendizagem da leitura e da escrita em crianças que estão no processo de alfabetização, considerando se tratarem de nativos digitais (PRENSKY, 2001) que fazem parte de uma sociedade caracterizada pelo hibridismo do mundo físico com o universo virtual. Soma-se a isso a relevância da ludicidade para a emergência e a consolidação das práticas simbólicas na infância, bem como para a possibilidade de entretenimento atrelado a atividades educacionais (BROUGÈRE, 2003).

Vale lembrar que o Ciclo de Alfabetização é uma etapa fundamental da educação básica, cujo cumprimento bem-sucedido está diretamente relacionado à preparação adequada para as fases posteriores do processo de escolarização. Trata-se de uma fase distinta, plural, cheia de novas experiências e sensações para as crianças; de um período em que são trabalhadas as competências e habilidades necessárias ao letramento, que envolvem desde tarefas relativamente simples, como a decodificação grafofonêmica, até a leitura e produção de textos de variados gêneros.

Entre os variados processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, destaca-se a consciência fonológica, que corresponde a um conjunto de capacidades reflexivas que envolvem a identificação, a segmentação e a manipulação das estruturas sonoras da língua (BRYANT; BRADLEY, 1985). O domínio dessas habilidades está na base da aquisição do código escrito, sendo fundamental para que os aprendizes compreendam e saibam utilizar essa modalidade do sistema linguístico. Seu desenvolvimento é gradual, ocorrendo à medida em que a criança passa a perceber palavras, sílabas, fonemas e demais elementos sonoros como unidades identificáveis (SUPPLE, 1986).

Por abranger capacidades diversas que vão desde a percepção do tamanho da palavra até a diferenciação de fonemas, a consciência fonológica é subdividida em dois grandes componentes: a consciência fonêmica, que diz respeito à percepção e manipulação dos fonemas da língua, bem como a consciência suprafonêmica, que refere-se à identificação e segmentação de elementos maiores que os fonemas, entre os quais estão as palavras, as aliterações, as rimas e as sílabas (MORAIS, 1995).

Nosso foco está na proposição de um jogo digital, denominado de Brincando com as Sílabas, que, a partir de diferentes operações com os elementos do sistema linguístico, seja capaz de contribuir para estimular o desenvolvimento da consciência silábica de crianças que estão em processo de alfabetização. Para tanto, utilizamos a plataforma gratuita Scratch, que, ao permitir aos usuários a elaboração e o compartilhamento de animações, possibilitou a criação de atividades lúdicas constituídas por imagens e sons em interação.

2 ALFABETIZAÇÃO E LUDICIDADE

Em um sentido amplo, podemos dizer que a ação de alfabetizar tem laços importantes com o desenvolvimento de todos os componentes da consciência fonológica, facilitando a passagem da língua sonora para a língua visível. Isso por que, como assinala Soares (2018, p. 38), “a alfabetização – faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita”. Trata-se da “dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita que se volta para a fixação da fala em representação gráfica, transformando a *língua sonora* – do falar e do ouvir – em *língua visível* – do escrever e do ler” (SOARES, p. 37-38).

Estando integrada à faceta interativa e à faceta sociocultural, ambas pertencentes ao letramento, a faceta linguística da aprendizagem da língua escrita envolve necessariamente um trabalho que privilegie a compreensão dos elementos sonoros e suas relações no sistema linguístico. Contudo, essa compreensão não se limita à busca das representações entre fonemas e grafemas, mas requer o entendimento do valor semântico de cada uma dessas unidades concebidas em conjunto a outros âmbitos, como a ortografia, possibilitando, assim, o estabelecimento de bases para a criação de sentidos.

Não podemos deixar de lembrar de que durante a maior parte da história da educação escolar no Brasil e no mundo, a alfabetização foi vista sob a ótica de mera decifração do código escrito (ARAÚJO, 1996). Como resultado de uma série de pesquisas na área de Linguística e Ciências da Educação, a perspectiva sobre o que é alfabetizar também sofreu diversas modificações nas últimas quatro décadas. Tais mudanças vieram para suprir as necessidades sociais e fomentar políticas, contrapondo, assim, com a definição do simples ato de codificar e decodificar os sinais gráficos utilizados na escrita. Trata-se de uma concepção de aquisição da escrita que entende a alfabetização no interior das práticas de letramento:

A alfabetização permite ao indivíduo assumir eficazmente sua função na sociedade a que pertence, construí-la e modelá-la. A alfabetização é processo de autotransformação cultural e social das coletividades (...) a alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida. (UNESCO, 1998, p.13)

Nesse sentido, entende-se que a alfabetização extrapola os limites de saber identificar as letras, juntar as sílabas e formar palavras para, então, construir frases. Quando falamos em alfabetização, estamos nos referindo a um direito humano garantido, necessário para uma educação formal que assegure o progresso contínuo dos alunos

no que se refere ao seu desenvolvimento pleno, ou seja, uma educação que promova a construção do aluno como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de se expressar.

Considerando que a aquisição da leitura e da escrita não é algo natural, tal qual a fala (DEHAENE, 2012), torna-se necessário ter em conta que, além de requerer abordagens didático-pedagógicas sistematizadas, a alfabetização é um processo multifacetado e complexo, que envolve diferentes fatores e é suscetível de interferências por muitas variáveis. Quanto mais se buscam meios de oportunizar condições favoráveis para o desenvolvimento desse processo, maiores são as chances de ele ser bem-sucedido.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que as pesquisas sobre alfabetização no Brasil são historicamente marcadas pela preocupação com métodos de ensino que priorizam determinados tipos de relação entre os movimentos de aprendizagem do aluno e os insumos linguísticos focalizados, como os métodos sintéticos e os métodos analíticos (SOARES, 2018). Ao entendermos a necessidade de articular diferentes didáticas em prol do favorecimento da aquisição competente de habilidades de leitura e escrita, em vez de nos focarmos nos métodos, elegemos a ludicidade como estratégia facilitadora para estimular um dos componentes da consciência fonológica, a consciência silábica.

Aliar aprendizagem com ludicidade é duplamente vantajoso, já que ao mesmo tempo em que essa integração possibilita a construção de conhecimentos de forma prazerosa, potencializa as capacidades que estão sendo estimuladas (LOPES, 2004). Vale notar que os ganhos vão além do aprendizado das habilidades enfocadas na atividade, conforme aponta Gordinho (2009, p.39):

Quando brincam, nomeadamente, as crianças estimulam os sentidos; aprendem a usar a musculatura ampla e fina; adquirem domínio voluntário sobre os seus corpos; coordenam

o que ouvem e o que vêem com o que fazem; direcionam os seus pensamentos e lidam com as suas emoções; exploram o mundo e a si mesmas; reelaboram as suas representações mentais; adquirem novas habilidades; tornam-se proficientes na língua, exercitam a criatividade; exploram diferentes papéis e, ao reencenarem situações da vida real, aprendem a gerir a complexidade de seu papel histórico e a fazer decisões com confiança e auto estima. Há, portanto, muito mais complexidade no ato de brincar, do que pode parecer ao observador desavisado.

De acordo com Brougère (2003), a ludicidade está diretamente associada a jogo, que, por sua vez, possui, pelo menos, 3 sentidos diferentes: um sistema de regras estabelecidas a priori, o instrumento usado para jogar e a atividade lúdica. Além disso, as manifestações lúdicas são comumente representadas pelas ações brincar, jogar e recrear, bem como pelas ideias de lazer e práticas de brincadeira (LOPES, 2004). Entendemos que o jogo digital proposto recobre as três acepções de jogo e os cinco tipos de expressões de ludicidade.

Com relação ao jogo, podemos defini-lo como uma atividade lúdica caracterizada pela evasão da realidade, delimitação pelo espaço e tempo, bem como presença de tensão expressa pela incerteza de desfecho (HUIZINGA, 2003). Além de entreter e promover a recreação, uma das principais funções do jogo é educar, uma vez que qualquer tipo de contato com essa forma de ludicidade tende a levar obtenção de conhecimentos e experiências novas pelo jogador (CRAWFORD, 1982). De acordo com Salen e Zimmerman (2004), o embate e as normas são fundamentais para a configuração do jogo, que consiste em um sistema no qual os jogadores estão envolvidos em um conflito artificial que é estabelecido por regras e cujos resultados de sua finalização podem ser quantificados.

Na perspectiva de Crawford (1982) há quatro elementos fundamentais na constituição de um jogo, a saber: i) a representação – simplificações subjetivas da realidade, verossímeis ou não, e que, com

suas próprias regras, não dependem de referências no mundo externo; ii) a interação – possibilidade de a realidade lúdica se alterar a partir das ações deliberadas do jogador, as quais trazem consequências; iii) o conflito – resultado das interações do jogador ao longo de sua trajetória na busca pela superação de obstáculos e pelo alcance de objetivos; e iii) a segurança – certeza de que eventuais perigos constantes no jogo não acarretarão riscos reais para o jogador.

Ainda que o brincar não tenha poderes mágicos, bem como os materiais e os recursos lúdicos por si só não sejam capazes de levar à aprendizagem dos conteúdos enfocados (ANDRADE, 2008), o uso pedagogicamente direcionado de jogos, sobretudo os digitais, têm potencial para chamar a atenção das crianças em fase de alfabetização e propiciar condições para a construção de conhecimentos. As atividades lúdicas estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos alunos, que vivenciam um momento de interação com o seu maior interesse, o brincar.

3 CONSCIÊNCIA SILÁBICA E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

Quando tratamos de consciência silábica e, conseqüentemente, de consciência fonológica, estamos fazendo referência a habilidades concernentes à competência meta (relativa à metacognição, metalinguagem, metamemória etc.), que, segundo Morato (2005, p. 246), pode ser entendida de duas diferentes formas:

vinculada primeiro a uma competência de natureza inata e cognitiva, em Linguística, a ideia de “meta,” em geral, diz respeito tanto à atividade reflexiva da linguagem, isto é, a ação de tomar a si mesma como objeto, quanto ao caráter (psicotécnico, instrumental ou construtivo) de sua ação sobre outros domínios cognitivos, como a percepção, a memória ou os processos de julgamento.

Nesse prisma, a noção de metacognição, que engloba a de metalinguagem, diz respeito a “um conjunto de processos sociocognitivos interatuantes que envolvem variados níveis de reflexividade” (FREITAS, 2019, p. 101). Trata-se de operações que possibilitam aos indivíduos pensarem sobre os diferentes elementos que constituem as cognições (atenção, percepção, raciocínio, linguagem etc.), as quais mantêm relação de interdependência. Logo, a competência relativa à metalinguagem existe de forma integrada ao linguístico e à linguagem, de forma que tal capacidade reflexiva é parte dos “diferentes e solidários processos de significação implicados nas numerosas práticas humanas” (MORATO, 2005, p. 252).

A dimensão meta compreende variados movimentos reflexivos que envolvem a linguagem, como a metalinguagem, a metacomunicação, a metaformulação, o metadiscurso, e a metaenunciação. Nesse escopo, situamos a consciência metalinguística, ou seja, a reflexão deliberada sobre a língua, de modo que as construções linguísticas são tratadas como objetos de análise (MORAIS, 2019). De acordo com Barrera e Maluf (2003, p. 492), a consciência metalinguística envolve:

diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

Tem-se, portanto, que a consciência fonológica consiste em uma manifestação da consciência metalinguística no nível sonoro da língua. A consciência fonológica é definida como a capacidade de manipular de forma consciente os elementos sonoros que constituem as palavras, movendo-os, suprimindo-os, adicionando-os ou combinando-os (TUNMER; ROHL, 1991). Trata-se da habilidade reflexiva que permite a análise dos sons da língua, assim como o reconhecimento das suas regras de organização no sistema linguístico (SIM-SIM, 1998).

A configuração do código escrito da língua portuguesa exige a estimulação da capacidade para manipular e refletir sobre os seus fonemas e demais constituintes sonoros. Dessa maneira, tomar consciência de que a matéria-prima das palavras são os sons é essencial para o processo de aquisição da escrita e da leitura, tendo em vista que aprender a escrever e a ler requer a compreensão do sistema de escrita alfabética, que, por sua vez, demanda a capacidade de compor e decompor os elementos da fala (SOARES; MARTINS, 1989).

Conforme já indicamos, a consciência fonológica, pode ser subdividida em dois tipos, de acordo com a natureza e a extensão do constituinte analisado: a consciência fonêmica e a consciência suprafonêmica (MORAIS, 1995). Embora haja outros formatos de categorização – como em três níveis: fonêmico, intrassilábico e silábico (HERRERA; DEFIOR, 2005) –, optamos pela classificação em dois grupos, de forma que a consciência silábica faz parte da consciência fonológica suprafonêmica.

A consciência silábica compreende as habilidades de identificar, segmentar, manipular, adicionar, remover e ordenar as sílabas constituintes de uma palavra (ALVES, 2012). Nesses termos, podemos definir a consciência silábica como a capacidade que a criança tem de reconhecer plenamente a sílaba, retirando-a, colocando-a na estrutura da palavra com o intuito de formar novos vocábulos, assim como de identificar a sílaba inicial, medial ou final de uma palavra. Diferentemente do que acontece com os fonemas, as sílabas são percebidas com mais clareza pelos ouvintes, o que tende a facilitar a sua identificação (BANDINI, 2003).

Considerando que as sílabas são unidades linguísticas abordadas com frequência e de diferentes formas nas práticas de alfabetização, estimular a consciência quanto a sua percepção e análise contribui para a reflexão necessária à aprendizagem do código escrito. Um exemplo comum é o trabalho com as famílias silábicas,

que, independentemente do tipo de método empregado, tem como foco a abordagem dessa estrutura como base para a formação de unidades dotadas de significados, as palavras.

O desenvolvimento da consciência silábica parece preceder o surgimento da consciência para elementos sonoros inferiores, como os fonemas, de maneira que as crianças são capazes de dividir palavras em sílabas antes mesmo de entender o que significa e apara que serve este conceito (CARVALHO, 2012). Portanto, a estimulação da consciência silábica deve ser precoce, além de se dar anteriormente ao trabalho com atividades pedagógicas associadas à consciência fonêmica.

Cumprir destacar que as sílabas são elementos naturais de segmentação da fala, constituindo as unidades sonoras mais evidentes da palavra (HENRIQUES, 2009). São formadas por fonemas vocálicos isolados ou em conjunto a fonemas consonantais pronunciados em apenas uma expiração (CUNHA; CINTRA, 2000). Quando há a combinação entre vogais e consoantes, são realizados movimentos articulatórios a fim de associar seus componentes para que os segmentos acústicos percebidos reflitam os fonemas produzidos (SILVA, 2003).

A língua portuguesa tem estrutura silábica própria, ou seja, admite determinados tipos de organização das vogais e das consoantes na constituição das sílabas das palavras (MARTINS, 2014). Entre os padrões silábicos, temos: o CV – consoante + vogal –, presente em **bo**-la; o V – vogal –, como em **u**-va; VC – vogal + consoante –, a exemplo do que ocorre em **es**-pa-ço; CVC – consoante + vogal + consoante –, tal qual em **por**-ta; CCV – consoante + consoante + vogal –, constituinte de **bro**-to; CCVC – consoante + consoante + vogal + consoante –, encontrado em **pris**-ma; CVCC – consoante + vogal + consoante + consoante – conforme configuração de **pers**-pec-ti-va.

Em termos da aprendizagem, essas configurações apresentam graus distintos de complexidade para o aluno, que, em geral, adquire primeiramente o padrão CV, considerado a estrutura silábica canônica do português, sendo o mais frequente na língua. No caso da escrita, além das configurações silábicas que envolvem as consoantes e as vogais, em variados formatos de organização, produzidas oralmente em uma sílaba, é preciso considerar o uso dos dígrafos, que, operam com duas letras consonantais para representar apenas um fonema.

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme explicitado, nesta pesquisa, tivemos como propósito desenvolver um jogo digital que seja capaz de estimular a consciência silábica de crianças em fase de aquisição da língua escrita. Para atingir esse objetivo, nosso empreendimento metodológico foi organizado em dois escopos, que, embora de naturezas distintas, são interdependentes neste estudo: o linguístico-cognitivo e o tecnológico-digital.

O escopo linguístico-cognitivo compreende a seleção dos estímulos (palavras e figuras), bem como a criação das regras que constituem a atividade lúdica, considerando as características silábicas do português e as ações deliberadas que levam à manipulação das sílabas. Trata-se da definição e da organização das variáveis linguísticas, suportes imagéticos e procedimentos cognitivos necessários para a elaboração e o funcionamento do jogo.

Nessa ótica, elegemos a sílaba canônica CV como a estrutura silábica constituinte de todas as palavras-alvo do jogo, as quais formam palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas. Com relação aos níveis de complexidade do jogo, traçamos uma seqüência lúdica em três etapas que tem início com a estimulação de operações mais simples até capacidades mais elaboradas de consciência silábica

O escopo tecnológico-digital consiste na plataforma utilizada para o desenvolvimento do jogo, o Scratch, um programa desenvolvido pelo Instituto Tecnológico de Massachussets - MIT, em 2007, como um aplicativo de desktop para download. Nele, os usuários podem criar suas próprias histórias, jogos e animações interativas e compartilhá-los com a comunidade online, enviando-os para o site Scratch. O lançamento do Scratch 2.0 trouxe o Scratch para a web em 2013, resultando em um crescimento exponencial na comunidade Scratch.

O Scratch configura-se em um contexto de programação visual e multimídia destinado à criação e promoção de sequências animadas de forma relativamente simples e eficiente. A plataforma oferece uma interface intuitiva, por meio da qual é possível trabalhar com imagens, fotos, músicas, além de efetuar ações mais personalizadas, como criar desenhos, mudar aparências e fazer com que os objetos intertuem.

Pode-se utilizar o Scratch através de um editor online ou um editor offline, ambos gratuitos. Optamos pelo editor online, no qual, para iniciarmos o desenvolvimento do projeto, acessamos o site⁴², fizemos o cadastro na plataforma, criamos uma conta e iniciamos o processo de exploração da ferramenta, que possui diversos tutoriais para ajudar na criação das animações e jogos.

Na sequência, descrevemos e tecemos algumas reflexões sobre o processo de desenvolvimento do jogo Brincando com as Sílabas considerando os aspectos envolvidos tanto no escopo linguístico-cognitivo quanto no escopo tecnológico-digital da sua elaboração.

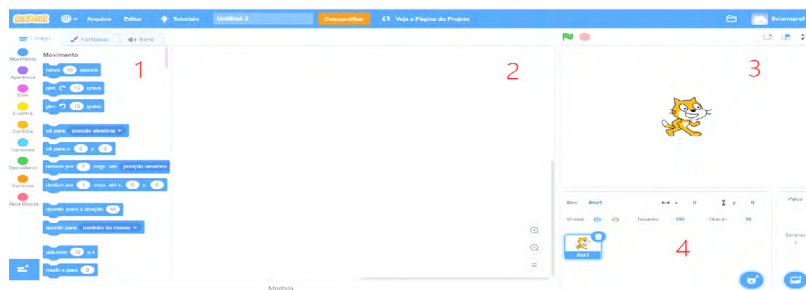
⁴² [ht tps://scratch.mit.edu/](https://scratch.mit.edu/)

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA DE JOGO DIGITAL

Iniciamos a descrição tratando dos elementos e mecanismos virtuais a que tivemos acesso para criar o jogo, abordando, pois, o escopo tecnológico-digital. Como se trata da elaboração de uma atividade lúdica digital, tivemos de lidar com ferramentas virtuais disponibilizadas pela plataforma Scratch, cuja interface tem caráter intuitivo, com descrições objetivas, sendo dividida em 4 partes (veja a numeração na imagem para localizá-las):

1. Categorias e blocos de comandos;
2. Área de programação (comandos, trajés e sons);
3. Palco onde os objetos são colocados e onde é possível ver o resultado da programação criada;
4. Área em que ficam os objetos utilizados no projeto.

Figura 01 – Tela inicial para criar um projeto

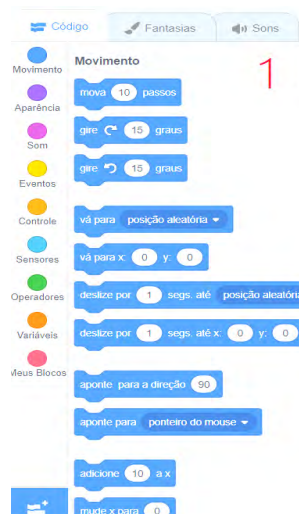


Fonte: Site do Scratch.

5.1 Categorias e blocos de comandos

É nessa área que estão disponíveis os comandos e maioria das configurações dos objetos. O usuário deve basicamente arrastar esses blocos para a área 2 e ir encaixando uns aos outros para gerar o jogo. As opções de ferramentas variam de acordo com o objeto selecionado. Na imagem abaixo, temos as ferramentas: comandos (código), trajes (fantasias) e sons.

Figura 02 – Blocos e comando.

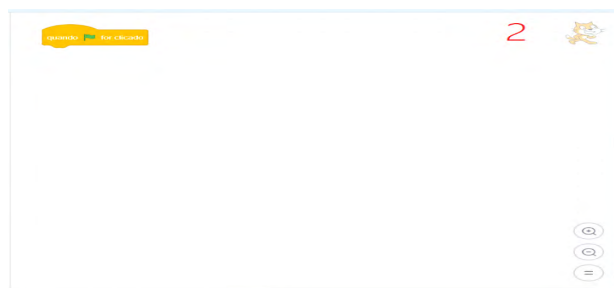


Fonte: Site do Scratch.

5.2 Área De Programação

Esse é o espaço destinado a inserir e montar os blocos (comandos), editar os sons, atores e o pano de fundo.

Figura 03 – Área de programação.

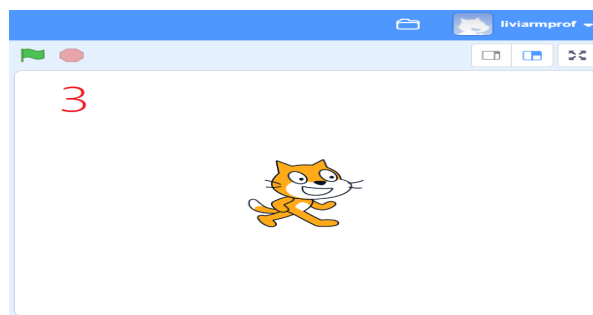


Fonte: Site do Scratch.

5.3 O Palco

É nesta parte que o usuário acompanha como está ficando seu projeto, ou seja, como os comandos estão reagindo quando combinados, como os objetos estão dispostos e se o plano de fundo está adequado. Toda movimentação do objeto é realizada nesta área.

Figura 04 – Área de programação.



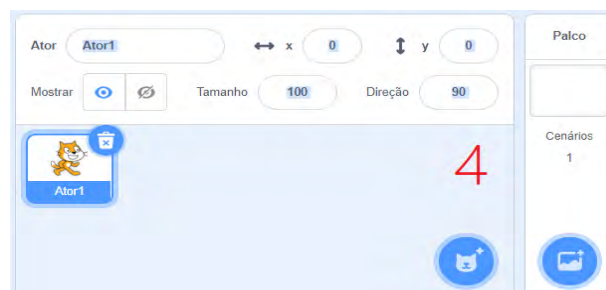
Fonte: Site do Scratch.

5.4 Área Dos Objetos

Neste espaço, temos algumas possibilidades de criação, como: selecionar o objeto que será trabalhado, inserir novos atores (como são chamados os personagens pela ferramenta) e escolher o pano de fundo do palco.

No campo “ator” podemos ter vários elementos. É possível escolher um objeto que está na biblioteca do Scratch, pintar um novo ator, carregar um ator de seus arquivos ou usar uma imagem da câmera. Em relação ao pano de fundo, o usuário dispõe de várias opções, mas, cada palco aceita apenas um pano de fundo.

Figura 05 – Área dos objetos.



Fonte: Site do Scratch.

Os componentes *categorias* e *blocos de comandos*, *área de programação* (*comandos, trajes e sons*), *palco onde os objetos são colocados* e *área em que ficam os objetos utilizados no projeto* contribuem para a constituição da representação, interação, conflito e segurança da atividade lúdica, elementos que são fundamentais à configuração de um jogo, conforme Crawford (1982).

Embora a interface do Scratch seja considerada intuitiva e simples, encontramos muitos desafios ao longo do desenvolvimento do projeto. Mesmo a ferramenta, oferecendo diversos tutoriais para ajudar a criar um projeto, faltava domínio, formação, aperfeiçoamento e segurança para prototipar as ideias já planejadas. Foram muitas tentativas e erros, às vezes, o que era simples de se resolver, demandava horas de persistência em frente ao computador.

5.5 Brincando com as sílabas

Com a finalidade de criar um jogo com uma linguagem visual em que as linhas de comando já estivessem prontas, o que facilitaria o processo de elaboração para usuários com pouca familiaridade com programação computacional, desenvolvemos o Brincando com as sílabas, cuja tela inicial é apresentada na figura abaixo.

Figura 06 – Tela inicial do jogo: Brincando com as sílabas.



Fonte: Site do Scratch.

Tendo em vista que o jogo foi planejado com o propósito de estimular o desenvolvimento da consciência silábica, e que esta abrange as capacidades de identificação, segmentação, manipulação,

inclusão, remoção e ordenação das sílabas constituintes de uma palavra (ALVES, 2012), estruturamos o jogo Brincando com as Sílabas de acordo com os procedimentos a seguir que, por sua vez, correspondem a etapas sucessivas da atividade:

1ª_ Ordenar as sílabas e escrever a palavra formada;

Figura 07 – Início da primeira fase do jogo: Brincando com as sílabas.



Fonte: Site do Scratch.

Neste estágio, o jogador deve, apoiando-se na figura, ordenar as sílabas embaralhadas apresentadas para formar a palavra que a designa. Trata-se da estimulação das habilidades de compreender a ordem das sílabas em uma palavra, bem como identificar a sílaba inicial e a sílaba final, contribuindo para a percepção do vocábulo. Existem estímulos em que a ordem das sílabas possibilita formar duas diferentes palavras reais e, em outros, são constituídas uma palavra real e outra pseudopalavra. O jogador é orientado a ordenar as sílabas para escrever uma palavra. Tal fase contém seis estímulos dissílabos – sapo, bola, pato, bolo, moto e mala – representados também por imagens e apresentados sucessivamente.

2ª – Completar as palavras com a sílabas faltosa:

Figura 08 – Início da segunda fase do jogo: Brincando com as sílabas.



Fonte: Site do Scratch.

Nesse segundo bloco do jogo, o objetivo é que o jogador complete a palavra, que também está associada a uma imagem, com a sílaba faltante, devendo escolher a alternativa correta entre as opções. Busca-se estimular a capacidade de identificar e adicionar sílabas em uma sequência, com ênfase na posição silábica medial da palavra. A etapa é composta por seis estímulos trissílabos (pipoca, macaco, girafa, picolé, sapato e tomate), exibidos um por vez, havendo, para cada palavra-alvo, a exposição de três diferentes sílabas estruturadas no padrão CV. O jogador é orientado a escolher uma entre as sílabas disponíveis para compor a palavra.

3ª – Formando palavras:

Figura 09 – Terceira fase do jogo: Brincando com as sílabas.



Fonte: Site do Scratch.

No terceiro estágio do jogo, é preciso que o jogador forme três palavras – uma dissílaba (bala), uma trissílaba (jacaré) e uma polissílaba (pirulito) – a partir das nove sílabas constituintes disponibilizadas e tendo como apoio imagens que representam as palavras-alvo. Para isso, o jogador é orientado a usar as sílabas para formar palavras. Trata-se da exigência de capacidades de consciência silábica mais complexas, que são a percepção silábica isolada, a identificação sequencial desses elementos e a ordenação de todas as sílabas que compõem as palavras.

Durante todo o jogo, o jogador recebe um aviso sonoro indicando os acertos e erros, bem como uma devolutiva por escrito sobre o seu desempenho ao final de cada fase. Assim, há um feedback com função educativa, uma vez que, seja de forma oral ou por escrito, o jogador é capaz de identificar quais foram os seus erros e acertos.

6 CONCLUSÕES

O surgimento e a expansão das Tecnologias de Informação e Comunicação mudaram a sociedade como um todo, trazendo relações globalizadas e tecnologias radicalmente transformadoras, mudando nossa forma de agir e pensar. Esse novo paradigma traz importantes reflexões pedagógicas e propicia análises sobre as possibilidades de utilização das novas formas de ensino-aprendizagem na era digital.

Inserir as tecnologias no processo pedagógico não é apenas uma questão de escolha, é uma questão de necessidade, de sobrevivência didática, haja vista que lidamos com nativos digitais. Os jogos digitais são um elemento extremamente importante para o futuro das metodologias ativas focadas na aprendizagem em detrimento do ensino, centradas, pois, no aluno.

Todo o processo de desenvolvimento da proposta, desde a seleção de tecnologia até a produção do jogo, foi repleto de descobertas, o que permitiu vislumbrar diferentes possibilidades futuras para se trabalhar o ensino de línguas a partir do uso de ferramentas digitais lúdicas. O conhecimento construído foi além das expectativas e provou que com esforço e persistência é possível chegar até onde não se espera.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. *Palavra para desatar nós*. São Paulo: Papyrus, 2011.
- ALVES, U. K. O que é consciência fonológica? In: LAMPRECHT, Regina Ritter; BLANCO-DUTRA, Ana Paula [et al.]. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2.ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 29-41, 2012.
- ANDRADE, C. A formação lúdica do professor. In: *Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas*. 2 ed. Salto para o Futuro. Ano XVII, Boletim 07, p.57-64, maio/2008.
- ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.
- BANDINI, H. H. M. *Um programa para a promoção de consciência fonológica em pré-escolares, aplicado em sala de aula*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- BARRERA, S.,; MALUF, M. R.. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502, 2003.
- BRYANT, P. E., BRADLEY, L. Bryant and Bradley Reply. *Nature*, 313, 74, 1985.
- BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CARVALHO, A.. *Avaliação de um programa para a estimulação da consciência fonológica em contexto escolar*, Dissertação de mestrado Instituto Politécnico de Lisboa, escola Superior de educação de Lisboa, Portugal, 2012.

CRAWFORD, C. *The Art of Digital Game Design*, Washington State University, Vancouver, 1982.

CUNHA, C.; CINTRA, L.. *Nova gramática do português contemporâneo*. 16ª ed. Lisboa: Livraria Editora Figueirinhas, Lda, 2000.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*, Porto Alegre, Penso, 2012.

FREITAS, N. L.. *Regularidades linguísticas, pragmáticas e discursivas na interpretação de expressões metafóricas por indivíduos com afasia e doença de Alzheimer*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

GORDINHO, S. S. V. *Interfaces de comunicação e ludicidade na infância: brincadeiras na programação Scratch*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2009.

HENRIQUES, F.. *O papel do meio no desenvolvimento da consciência fonológica e da consciência morfológica em crianças em idade pré-escolar*. Dissertação (Mestrado), Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2009.

HERRERA, L.; DEFIOR, S.. Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Consciência fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*. 14 (2), 81-95, 2005.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5o. ed. [S.l.]: Perspectiva, 2003.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 1995.

MORATO, E. M. Metalinguagem e referenciação: a reflexividade enunciativa nas práticas referenciais. In: KOCH, I. G.V.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto. 2005. p. 243-263.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRENSKY, M.. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

SALEN, K., ZIMMERMAN, E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, Cambridge, MIT Press, 2004, p. 96.

SILVA, A.. *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M.; MARTINS, C.. A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70 (164): 86-97, 1989.

SUPPLE, M. Reading and articulation. *British Journal of Audiology*, 20, 209-214, 1986.

TUNMER, W.; ROHL, M.. Phonological awareness in reading acquisition. In: SAWYER, D.; FOX, B. (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag, 1991.

UNESCO. *Conferência Internacional de EJA*. Alemanha, Hamburgo, 1998.
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por>
Acesso em: 03 de abril, 2020.

12

Elizângela da Costa dos Santos
Sheila Gomes de Melo

LITERATURA INFANTO-JUVENIL
COM PERSONAGENS NEGROS (AS):
uma proposta pedagógica
baseada na obra “*Cada
um com seu jeito, cada jeito é de
um*” da autora Lucimar Rosa Dias

1 INTRODUÇÃO

O racismo pode estar relacionado a outros três conceitos: estereótipo, preconceito e discriminação. Estereótipos são ideias ou convicções produzidas a partir da conduta de um indivíduo, onde carrega determinada característica e passa a ser generalizada para todos os demais. O Preconceito, por sua vez, é um julgamento ou opinião formada antes que se possa conhecer o objeto da opinião. Geralmente as concepções preconceituosas estão presentes no senso comum e são passadas de geração para geração. A discriminação é uma manifestação do racismo, que viola os direitos das pessoas, pois, as classificam segundo critérios injustos como raça, sexo, idade, religião, sexo entre outros (SANTANA, 2006).

Sabemos que as crianças não têm preconceito racial, muito menos atitudes racistas, o que é possível perceber é que muitas crianças desde muito cedo reproduzem ações que elas observam em outras pessoas, e essas ações machucam emocionalmente outras crianças. Possivelmente, se não for desconstruído, podem resultar em adultos racistas. Por isso, é imprescindível que professores/as da educação infantil estejam sempre atentos/as a essas manifestações para que possam fazer intervenções pedagógicas mais assertivas no sentido de desconstruí-las.

Dessa forma, acreditamos que se as crianças não forem preparadas no momento certo, será mais difícil desconstruir as visões preconceituosas que aprenderam em seu meio social.

O presente artigo tem como objetivo geral, apresentar para educadores/as da Educação Infantil, contribuições para o trabalho com as relações étnico-raciais em sala de aula e propõe como objetivos específicos, analisar a importância dos conteúdos étnico-raciais no cotidiano escolar e escolher uma obra literária que aponte as relações

étnico-raciais, para assim, desenvolver uma sequência didática lúdica e com referências apresentadas na obra escolhida.

A pesquisa apresentada aqui no texto, trata-se de uma abordagem qualitativa que segundo Lüdke e André (1986) “refere-se à suposição do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo, via de regra, através do trabalho intensivo de campo” (p.11), e busca trazer diferentes abordagens sobre as relações étnico-raciais dentro da Educação Infantil como também uma sequência didática para essa área de ensino.

A construção do texto deu-se da seguinte forma: primeiro falamos sobre a Educação Infantil no Brasil e a criança negra na escola; depois tratamos da Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade na educação infantil; e por fim destacamos a análise de uma sequência didática a partir da obra literária “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” da autora Lucimar Rosa Dias.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Considera-se Educação Infantil a primeira etapa da Educação Básica, período esse que vai de 0 à 6 anos. A LDB 9394/96 afirma que: “é dever do Estado garantir essa primeira etapa da Educação Básica a toda criança por ser um direito e optativa a família por não ser obrigatória”, mas vale ressaltar que “de acordo com dados do Unicef, a população [...] negra são os [...] mais excluídos do acesso à educação na faixa etária dos zero aos seis anos” (SANTANA, 2006, p.33).

Além de acolher esse público no âmbito educacional, o Estado também precisa proporcionar uma educação de qualidade, a infância é uma etapa da vida que precisa de atenção, nessa fase se faz

necessário um cuidado um tanto quanto especial, pois, nessa etapa da vida, toda vivência é marcada desde condições materiais a afetivas e interfere diretamente no desenvolvimento da criança.

É triste a constatação de que existem crianças sofrendo preconceito, discriminação e sendo vítimas de racismo por pessoas próximas, resultando dessa forma, a esses pequenos/as, no presente e no futuro, inúmeras marcas negativas. O racismo pode ser expresso de maneira explícita e velada. A sua parte explícita consiste em ofensas verbais e está presente também nas ações de discriminações, ele acontece em menor proporção devido à legislação brasileira que condena o uso dessas práticas. No entanto, o racismo é mais comum em sua forma velada, pois acontece de maneira sutil, subjetiva, e muitas vezes imperceptível, tornando mais difícil seu combate. Na educação infantil não é diferente, Abramowicz e Oliveira (2004) afirmam que:

[...] Mesmo na faixa etária a partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca [...] (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2004, p.54).

Assim, compreendemos que a educação infantil e a questão étnico-racial, não devem ser estudadas de maneiras isoladas, pois, ambas são parte de um processo lento e gradual. Processo este que se constrói no Brasil, através de reivindicações e conquistas de políticas públicas, por parte daqueles/as que reconhecem que a criança deve ser vista como sujeito de direitos, sendo acolhida, respeitada e amparada nas instituições educacionais que a recebem.

A escola tem um papel muito importante no combate ao preconceito, através do trabalho efetivo com práticas antirracistas, buscando assim a construção de uma autoimagem positiva da criança

negra. Por esta razão, se faz necessário que este trabalho se inicie ainda na educação infantil, pois essa é uma etapa importante do desenvolvimento do sujeito.

A construção dessa autoimagem ocorre através do processo de representatividade. Ao interagir com pessoas negras, em princípio, no âmbito familiar e posteriormente nas instituições escolares, a criança recebe um retorno que pode ser verbal ou simbólico, podendo reforçar ou desconstruir a imagem positiva ou negativa que ela faz de si mesma. De certo modo, é possível concluir que a criança se enxerga no outro, e assim constrói sua identidade étnico-racial.

Segundo Dias (2015):

A construção de uma identidade positiva é, sem dúvida, um passo importante na produção e na reivindicação de políticas de igualdade seja de gênero, raça etnia ou outra relativa pertença, pois, sem a consciência de si e do outro, podem-se tomar como naturais às desigualdades, as hierarquias autoritárias e as exclusões (DIAS, 2015, p.39).

Compreende-se então que a construção da identidade de um indivíduo se dá através de um processo múltiplo e dinâmico. Pode-se afirmar que a sociedade brasileira é bastante preconceituosa por apresentar uma tendência de classificação das pessoas como superiores ou inferiores pela diferença de raça, religião, posição econômica, sexo, entre outros. A partir disso, podemos dizer que tal influência repercute negativamente na construção da identidade da pessoa negra.

A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é tarefa para todos educadores/as, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política, como também a instituição deve contribuir para a construção da identidade das crianças e cumprir com o seu papel de socializar ao possibilitar o desenvolvimento infantil. Sobre isto Carvalho (2012) fala que:

Por meio de uma proposta pedagógica bem fundamentada, a instituição de educação infantil deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, favorecendo uma atitude de aceitação, respeito e confiança no outro. Além disso, precisa garantir o acesso de todas as crianças a diferentes conhecimentos e a possibilidade de expressão em línguas as mais diversas (CARVALHO, 2012, p.90).

Manifestar-se contra as formas de discriminação é ter atitude. E como afirma Santana (2006, p.32) tais “[...] atitudes são primordiais às educadoras que buscam realizar a tarefa de ensino com responsabilidade e compromisso com suas crianças”. Educadores/as precisam buscar maneiras que possibilitem a quebra de preconceitos dentro de sua sala de aula, meios lúdicos que propiciem o ensino das relações étnico-raciais. No entanto, é imprescindível o reconhecimento de que não é responsabilidade única dos educadores/as tal tarefa, pelo contrário, é um trabalho conjunto de todo corpo escolar e pedagógico.

3 A LEI 10.639/03: APLICABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No dia 9 de janeiro de 2003 foi criada a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) estabelecendo obrigatoriedade do ensino de Histórias Africanas e Afro-Brasileiras no currículo escolar da educação básica. Seu objetivo é promover uma educação que tenha o reconhecimento pela diversidade e que seja comprometida com as origens do povo brasileiro.

A lei supracitada reconhece a contribuição das sociedades africanas e dos afrodescendentes brasileiros para a formação e desenvolvimento da sociedade em nosso país, tais contribuições consistem em vários âmbitos como heranças presente nas comidas,

na dança, na música e inclusive em nosso idioma. A inclusão desses conteúdos em nosso currículo escolar foi assumida pelo Ministério da Educação como parte de “um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro” (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2005, p.5).

A partir do reconhecimento da importância da referida Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e do marco na legislação educacional brasileira, discutiremos nos dois itens a seguir, algumas questões étnico-raciais dentro do currículo na Educação Infantil como também sobre a importância da utilização de literaturas infantis com personagens negros/as em sala de aula.

Conforme a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) a história do povo negro foi incluída no currículo escolar nos últimos 17 anos, para que se promovam discussões e debates em sala de aula sobre as relações étnico-raciais. A sala de aula é um espaço de caráter afirmativo para construção do saber, diante disso, o Estado trás políticas públicas, institucionais e pedagógicas propondo:

O reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, dependem necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem; em outras palavras, todos os alunos negros [...], precisam sentir-se valorizados e apoiados (BRASIL, 2003, p.13).

Bezerra e Costa (2016, p. 87) dizem que “a educação escolar faz parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois de estar associada aos processos culturais, à constituição das identidades”. A Lei 10.639/03 é importante para a construção de uma postura que privilegie o reconhecimento sobre a diversidade étnica, possibilitando análises sobre as discussões no que se refere às questões colocadas sobre a luta histórica do povo negro e seus valores culturais no Brasil.

Em contrapartida, percebe-se que o sistema de ensino brasileiro, ainda nos dias atuais, perpetua traços do racismo e a ideologia do branqueamento do contexto social, principalmente no espaço escolar. Diante disso, Santana nos mostra que:

No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas [...] (SANTANA, 2006, p.38).

Vale ressaltar que o esforço para consolidação de iniciativas que visem à elevação da qualidade de vida das populações, necessariamente nos segmentos marginalizados, seja por motivos culturais, econômicos ou étnicos, infelizmente ao longo do tempo não se têm produzido resultados satisfatórios.

Na educação isso também acontece, significando que existe algo errado. É notório perceber que a escola abarca também atitudes racistas, contribuindo muitas vezes para sua reprodução. Por esse motivo devemos analisar a importância das relações étnico-raciais no combate a esses atos, principalmente porque nela existem problemas de relacionamentos entre alunos/as e também por professores/as, muitas vezes atribuídos apenas por aspectos físicos.

Não podemos fazer vista grossa quanto a isso. Existem crianças vivendo conflitos raciais, dentro da escola e em geral na sociedade que é preconceituosa e racista, sem entender e aceitar sua própria cor e forma dos seus cabelos crespos e cacheados. Desse modo, podemos trazer a discussão sobre o mito da democracia racial muito defendido em nossa sociedade.

O racismo, nada mais é que uma prática social (SANTANA, 2006), se a escola faz a conservação de atos racistas ao negar seu papel, poderá construir e reproduzir práticas que poderá prejudicar

o desenvolvimento da criança negra no seu processo de formação. É dever da escola desconstruir essa prática social e contribuir para a construção de uma imagem positiva da criança negra. É preocupante que essas crianças cheguem e saiam da escola (quando as mesmas têm acesso), sem ter uma representatividade, sem conhecer sua origem e sua história.

Entendemos que a discriminação racial no Brasil é uma questão complexa, a luta contra o racismo não é uma tarefa fácil, mas se faz necessário lutar e buscar uma identidade cultural até então negada (SANTANA, 2006), isso é uma inquietação que todo profissional deveria ter, principalmente os profissionais da área da educação.

Segundo Silva (1987), analisando estereótipos e preconceitos em relação ao negro em livros de comunicação e expressão de 1º grau – nível 1, afirma que a representação de negros/as na sociedade brasileira, abrange as seguintes categorias:

Negro associado a preguiçoso, a mau, a animal, a feio, a favelado, a incapaz; negro exercendo atividades consideradas inferiores na sociedade; negro caricaturado; negro resignado; negro humilhado pelo branco; negro apresentado como objeto de dominação (apelidado), sem família e origem; estereótipos explícitos em relação ao negro nos textos; depreciação da cultura e do aspecto físico do negro; agressão verbal ao negro; total ausência dos negros em vários livros; negro em minoria; negro em último lugar, ausência de pai e mãe de negros (SILVA, 1987, p.98).

Diante dessa colocação, passamos a ver com mais clareza que se precisa pensar em quantos direitos temos negado a criança negra no âmbito escolar, como sua cultura, sua história em livros e sua própria imagem como parte da escola. É necessário incorporar dentro do currículo pré-escolar práticas e metodologias para possibilitar uma construção para um sentimento de identificação, que regaste a história do povo negro, sua herança africana e sua importância na formação cultural brasileira. O padrão sociocultural dos alunos/as deve ter uma relação visível com o currículo da escola.

É chegada a hora de quebrarmos o paradigma da discriminação racial. Sabemos que é uma tarefa difícil, mas não impossível, uma vez que os profissionais da educação procurem dar sua parcela de contribuição. Podemos começar por dois passos, sendo o primeiro o reconhecimento das diferenças existentes, pois sem esse reconhecimento, a diferença pode se transformar em desigualdade, o segundo passo é ter um olhar sensível e atento para perceber as manifestações das diferenças no cotidiano, pois como diz Santana (2006):

A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças brancas quanto as negras, mas produz desigualdade para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (SANTANA, 2006, p.38).

Dentre todos os profissionais da educação, destacamos a importância da figura de educadores/as no processo ensino aprendizagem, pois, são eles que trabalham diretamente com as crianças e precisam ter uma formação adequada e contínua para trazer e garantir essas contribuições positivas para promover condições de igualdade.

Para que a sociedade brasileira seja realmente democrática, os invisíveis precisam se tornar visíveis. A luta não é pela conquista de uma cor substituída por outra, não é necessário trocar branco por preto nem o contrário, não precisamos disso, o que de fato precisamos é lutar pela valorização e direitos. Muitos alegam que literatura não tem cor, eu prefiro acreditar que ela precisa ser de todas as cores e nesse arco-íris não deve ter espaço para preconceitos e discriminações.

No século XIII deu-se início a literatura infantil na Europa, quando as transformações sociais da época no que se referia a criança deixa de ser vista como mini adulto (RIVAS, 2003). A partir de então, se antes consumia as mesmas obras literárias dedicadas aos adultos, no novo cenário ganhou um espaço literário só para a criança.

De acordo com Rivas (2003):

No Brasil, apesar de serem publicados no início do século XIX, foi só ao final deste que os livros dedicados ao público mirim começaram a circular. Os períodos seguintes foram marcados por importantes mudanças que contribuíram cada uma em seu tempo, para consolidar o segmento. Atualmente, a literatura para crianças ganha cada vez mais destaque e tem esse prestígio refletido no mercado editorial (RIVAS, 2003).

A leitura de textos de literatura infantil, para crianças ainda não alfabetizadas, é um caminho que leva cada uma a estimular a imaginação, emoções e sentimentos de forma prazerosa e significativa. O hábito da leitura na infância ajuda a despertar na criança o senso crítico, dessa forma, podemos dizer que é de suma importância para elas como indivíduo no processo de formação e traz auxílio para o aprendizado.

O gênero literário infantil sempre oportunizou a partir de sua narrativa, influências na concepção estética e no sentido de beleza da criança, a partir da identidade étnica e cultural e da própria imagem que se constrói de cada personagem partindo-se de sua experiência no enredo da história (ARBOLEYA, 2013).

Dessa forma, faz-se necessário analisar como o povo negro é representado nas histórias infantis (quando eles aparecem), porque diante do que se refere à literatura infantil e as riquezas contidas nessas obras, ainda são desconhecidas por muitos. Carvalho (2016) bem se coloca ao discutir que:

Mesmo com a crescente presença dos personagens negros, estes ainda se mostram escassos mediante a imensa valorização da cultura e interesses europeus, fazendo com que muitas obras apresentem em seu cerne histórias marcadas por uma representação estereotipada do negro (CARVALHO, 2016).

Isso nos leva a entender que mesmo dentro das escolas, educadores/as ainda em sua maioria, não conseguem enxergar esses

livros quando entram na biblioteca de sua escola ou até mesmo as rejeitam. Dessa forma, percebemos a impossibilidade da imensa beleza e riqueza da cultura africana ser conhecida nesse imenso universo de lindas princesas com pele branca como a neve, lábios vermelhos como o sangue, cabelos loiros como o amanhecer, lindos castelos e príncipes montados em seus grandes cavalos brancos. Sobre este aspecto, Santos (2016) destaca que:

Abordar a temática Afro-brasileira, [...] ou qualquer outro tema que desconstrua preconceitos [...] na escola ou demais espaços de aprendizagem, requer práticas educativas inclusivas que viabilize a aprendizagem de maneira multicultural e vivencial em respeito à complexidade e diversidade que estes temas contemplam (SANTOS, 2016, p.30).

Sabemos que a literatura por muito tempo se utilizou de discursos racistas para menosprezar a imagem da pessoa negra. De acordo com Rosember (1984), a ausência da representatividade de personagens negros/as no universo literário ou sua representação que reinava e ainda reina em nossa sociedade discriminatória. Uma vez que personagens brancos sempre ocupam papéis de destaque como heróis dotados de beleza, virtudes e inteligências, para personagens negros sempre sobravam os papéis de subalternos, escravos, crianças, homens e mulheres apontados como anormais e inferiores a classe branca. Porém, nos dias atuais conseguimos encontrar obras ricas para trabalhar as relações étnico-raciais, autores comprometidos a falar e destacar a importância do povo negro e suas contribuições para a cultura brasileira.

Os profissionais da educação, em destaque, professores/as precisam ter um olhar sensível para a busca dessas obras, para Santos (2016), educadores/as que têm uma visão diferenciada da maioria optam por seguir com uma nova ótica, buscando utilizar obras que valorizem a imagem do povo negro.

Passando assim a observar cuidadosamente a literatura infantil antes de levar para a sala de aula, visando o público diverso com objetivo principal de quebrar paradigmas étnico-raciais existentes.

A literatura ocupa um lugar de destaque quando se trata de trazer aos seus leitores uma reflexão crítica, dessa forma, acreditamos que a literatura pode contribuir de forma significativa para uma educação antirracista desde as séries iniciais, para assim, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial. Precisamos defender a arte cultural que se afirma pertencente às africanidades brasileiras que si consistem e formam segundo Santos (2016, p.30) “um paradigma poderoso para revisão dos conceitos e preconceitos vigentes na cultura brasileira”.

Diante de tamanha diversidade existente na escola, educadores/as não podem valorizar apenas a “Literatura Branca” citada anteriormente. A luta é feita pelo o que de fato precisamos uma sociedade melhor, onde os invisíveis tornam-se visíveis.

4 ANALISANDO UMA PROPOSTA DIDÁTICA BASEADA NA OBRA “CADA UM COM SEU, CADA É DE UM” DA AUTORA LUCIMAR ROSA DIAS

Nos tópicos a seguir apresentamos o perfil da autora Lucimar Rosa Dias, a obra literária “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” e a razão pela qual foi escolhida para o desenvolvimento deste trabalho. Como também, discorreremos sobre uma sequência didática para a prática docente dentro das relações étnico-raciais.

4.1 Lucimar Rosa Dias: a escritora

Não é somente uma questão de tom de pele, e sim uma tomada de consciência social, que permite o sujeito parar de fazer negação da sua cor (SOUZA, 2019, p.24).

Lucimar Rosa Dias é uma mulher negra, professora da Universidade Federal do Paraná atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação na Linha Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdades sociais. Doutora pela USP e mestra pela UFMS com graduação em Pedagogia. Vice-líder do grupo Observatório de Culturas e Processos Político-Pedagógicos/ UFPR e coordeno o ErêYá - Grupo de Estudos, Pesquisas e Ensino em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Foi coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR (2014-2019), vice coordenadora do GT 21 - Educação e Relações Étnico-Racial da ANPEd (2017-2019) e vice coordenadora do Curso Presencial de Pedagogia (2018-2019). Seu foco de estudos e ação tem sido a ERER e a formação de professores/as com ênfase na educação infantil, nas metodologias de trabalho com crianças sobre diversidade étnico-racial e estudos sobre a mulher negra e educação (DIAS, 2020).

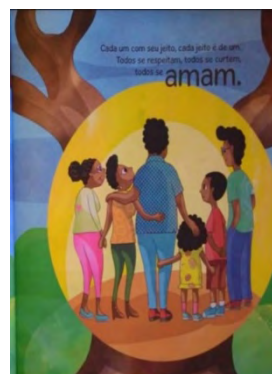
Lucimar Rosa Dias, enquanto escritora, nos contempla com obras que trazem contribuições para a Educação Étnico-Racial, podemos destacar “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, obra utilizada diretamente para o desenvolvimento deste trabalho.

4.2 “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”: a obra

Vou apresentar para você uma menina muito especial, Ela é linda, inteligente e muitíssimo sapeca. Essa palavra muitíssimo que dizer que a menina é muito, mas muito sapeca mesmo. Essa menina é daquelas levadas da breca (DIAS, 2012, p.1-4).

Diferente de algumas obras literárias com personagens negros/as, nas quais o personagem principal vai conhecendo a história do seu povo para assim, construir sua identidade pessoal, a obra “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” tem uma abordagem diferente. A autora Lucimar Rosa Dias, apresenta uma história bem humorada sobre autoestima e valorização das diferenças, traz uma família negra bem imponderada quanto ao conhecimento de sua história de origem e cultura, como também na identidade formada de cada membro, cujas características físicas e modo de ser os fazem especiais e únicos, cada um com seu jeito, quebrando assim, estereótipos de raça, cor e idade.

A família



Fonte: (DIAS, 2012).

Mesmo diante de uma cultura tão europeizada, encontramos na literatura contribuições para quebrar preconceitos dentro das escolas através do conhecimento, a seguir, apresentaremos uma proposta didática baseada na obra “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” da autora Lucimar Rosa Dias.

4.3 Proposta didática para a educação das relações étnico-raciais: a análise

Foi com base na compreensão das legislações sobre a educação antirracista, que foi apresentado à importância de se trabalhar a construção identitária da criança negra nos primeiros anos infantis, assim como propor uma quebra de preconceitos dentro da comunidade escolar desde a fase inicial da criança (SOUZA, 2019, p.19).

Nossa proposta consiste em uma sequência didática, dentro da disciplina de língua portuguesa, para o nível de ensino da Educação infantil (Maternal I e II e a Educação infantil I e II). A sequência didática é dividida em três aulas, cada uma contendo 2h de duração. O conteúdo trata-se da literatura com personagens negros/as, trazendo como objetivos: Desmitificar significados negativos sobre a cor preta; Estimular a imaginação e a criticidade; Apresentar personagens negros/as através da literatura. Para a metodologia propomos aulas participativas com contação de história.

A obra da literatura infanto-juvenil “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um” de Lucimar Rosa Dias, inicia com a apresentação da personagem principal Luanda, conforme descrita na epígrafe supracitada. Porém, antes de fazermos a exposição dessa personagem, propomos a desconstrução de estereótipos negativos relacionados à cor preta com significados que a inferioriza retratando-a de maneira má e/ou suja. Fazemos isto a partir das etapas um e dois (ambas no primeiro dia de aula) da nossa proposta na forma de sequência didática.

1° ETAPA: Sugerimos que o educador/a coloque dois potes de tintas sobre a mesa, um com a cor branca e outro com a cor preta. Em seguida, perguntar para as crianças qual cor representa o bem e qual representa o mal, deixando-os bem à vontade para responder, em seguida, propõe-se mostrar duas bonecas, uma com

a pele branca e outra com a pele negra e perguntar: qual boneca é a boa e qual é a malvada?

2º ETAPA: Diante do que se espera como resposta, é importante fazer uma intervenção dando o exemplo das crianças que são brancas e negras, que a cor branca e a preta não representam o bem e o mal, assim como as bonecas, não existe uma boa e outra malvada. Para o desenvolvimento das primeiras duas etapas, tivemos como inspiração a figura abaixo, onde mostra a personagem principal Luanda, rodeada de rolinhos brancos e pretos.

Luanda e seus rolinhos brancos e pretos



Fonte: (DIAS, 2012).

Em consonância com as etapas propostas acima, Santana (2006) diz que:

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo atribuindo significados a tudo que a cerca. Seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se construir nesse período (SANTANA, 2006, p.32).

É importante aguçar a criatividade dos pequenos/as, lançando breves perguntas que os levem a pensar, com esses questionamentos podemos ver e saber de que forma é possível instigar a criatividade de cada criança. Com a etapa três da nossa sequência didática, temos o intuito de saber se alguma criança irá atribuir características da pessoa negra e observar a expressão corporal deles/as ao ver cada personagem da história (em sua maioria negra), através das figuras ilustrativas, como também, no vídeo que sugerimos. Segue a etapa proposta para o segundo dia de aula:

3º ETAPA: Antes de iniciar a contação da história “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um – Lucimar Rosa Dias” sugerimos que o educador/a aguçe a criatividade das crianças perguntando como elas imaginam que são os personagens só de ouvirem o nome do livro. Após ouvir a turma, indicamos seguir com a contação fazendo a utilização das figuras ilustrativas impressas a partir do próprio livro, explicando passo a passo a história e em seguida, colocar o vídeo (audiolivro) disponível no YouTube.

Para Santos (2016), as obras com personagens negros podem:

[...] estar indicando um caminho alternativo ao modelo eurocêntrico/universalista de educação adotado pelo sistema de ensino brasileiro ao longo de nossa história nacional e assim, construindo para a superação dos prejuízos no rendimento e acesso à educação de crianças negras (SANTOS, 2016, p.25-26).

Diante da obra literária escolhida propomos ainda na terceira etapa, apresentar para o público infantil, uma família bem dinâmica, fora dos padrões impostos pela sociedade em que vivemos e que vive de maneira feliz, curtindo cada diferença que o outro tem, sendo cada um do seu jeito (DIAS, 2012).

Tomando como base os paradigmas que propomos trabalhar nas etapas um, dois e três desta proposta, na etapa quatro, vamos ter um instrumento lúdico para constatar se contribuímos de fato para

a quebra deles. Ao sugerir que a criança tenha o contato direto nas mãos com a tinta de cor preta, que frequentemente é vista, como suja e/ou ruim (primeira atividade) e como sabemos que ao colorir as crianças escolhem na maioria das vezes o bege ou o rosa claro para dar um colorido na pele, daremos a oportunidade para eles/elas pintarem a Luanda, personagem principal da obra, usando uma “cor” diferente das que eles/as costumam utilizar, o giz de cera marrom e construir cachinhos com linha de lã preta (segunda atividade). Segue a descrição desta etapa, que poderá ocorrer no terceiro dia de aula:

4º ETAPA: Indicamos duas atividades relacionadas em cartazes. A primeira, pintar a mão direita para carimbar na cartolina, em seguida colar os olhos, a boca com lã vermelha e um laço rosa feito com fita de cetim, para assim, construir a imagem da personagem Luanda com a palma da mão, dando a formação do primeiro cartaz que terá como título **“SOMOS DIFERENTES. QUE COISA BOA!”**. Para a segunda atividade, sugere-se pegar a figura impressa, sem as cores originais do livro, da personagem Luanda (figura abaixo) para pintá-la e também colar linha de lã preta em seus cabelos para formar os lindos cachinhos, em seguida, colar na cartolina formando o segundo cartaz que terá como tema **“NOSSA LUANDA”**.

Luanda gosta da cor da sua pele



Fonte: (DIAS, 2012, p.28).

Para encerrarmos nossa sequência didática, na 5ª e última etapa, ainda no terceiro dia de aula, indicamos para os/sd educadores/as a entrega de uma lembrancinha como instrumento significativo para deixar a criança mais alegre. Sugerimos chocolate e/ou balinhas de café. Essa lembrancinha teve como inspiração a personagem Luanda que gosta bastante de comer chocolate, que tem exatamente a cor da sua pele como mostra a figura a seguir.

Luanda gosta de comer bastante chocolate



Fonte: (DIAS, 2012, p.7).

Com isso, reafirmamos a importância do trabalho com obras que tragam personagens negros/as e seus aspectos culturais e históricos. Pois, uma ação docente planejada e voltada para valorização das questões étnico-raciais ressignifica o papel da escola como um espaço de promoção de práticas educacionais antirracistas.

5 CONCLUSÃO

A escola é o reflexo da sociedade, os problemas que ali estão, são também problemas presentes em nosso meio social. A ideia sobre

a imagem do branco como belo e do negro como feio, está presente em todos os espaços sociais, inclusive nas instituições escolares e nas famílias, tais estereótipos contribuí para o posicionamento das crianças brancas e negras dentro das escolas.

Embora, para os dois segmentos- escola e família- o entendimento possa ser semelhante, o branco é bom e bonito, e o preto é ruim e feio, possivelmente o sentimento que surge diante dessa realidade é a compreensão de que há uma superioridade dos não negros em relação aos negros. Geralmente, cada um de nós, gostamos de nossas características que são apreciadas pelos outros, pois, necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos.

Com a criança não é de forma diferente. Quando ela recebe mensagens constantes de que não é tão bonita, por exemplo, quando seus coleguinhas analisam e expressam seus traços como feios e que possui expressão de sujeira, conseqüentemente teremos um enorme problema, na formação da identidade dessa criança.

Cabe enfatizar que, professores/as podem criar ambientes educacionais propícios para que as crianças possam produzir novas identificações positivas e construir sua identidade própria, buscando o desenvolvimento e o respeito da criança negra. Isso ocorre a partir da vivência contínua em sala de aula buscando construir um espaço simples, porém, hospitaleiro em relação à criança negra e as suas características físicas e culturais, onde o mesmo possa ser considerado.

Com esta pesquisa constatamos que os posicionamentos infantis envolvendo questões raciais não se tratam de racismo, pois as crianças ainda estão em desenvolvimento. Esse trabalho contribui de forma significativa para os sujeitos da pesquisa (crianças da Educação Infantil e educadores), pois, professores/as, como também as crianças, poderão refletir sobre questões de diferenças e igualdades.

Diante da pesquisa aqui presente podemos afirmar que a presença de elementos da cultura afro-brasileira, principalmente contidas em Literaturas com personagens negros/as, sobre crianças negras e não negras, são de extrema importância para contribuição de forma significativa para uma sociedade igualitária.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICH, Dany. *Literatura Infantil: Gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2004.

ARBOLEYA, Valdinei José. *O negro na literatura infantil: apontamentos para uma interpretação da construção adjetiva e da representação imagética de personagens negros*. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-negro-na-literatura-infantil-apontamentos-para-uma-interpretacao-da-construcao-adjetiva-e-da-representacao-imagetica-de-personagens-negros>. Acesso em: 21/04/2018.

BEZERRA, Rosilda Alves; COSTA, Maria Suely. A Lei 10.639/03 e o combate ao racismo através da literatura infantil e suas relações étnico-raciais. In: FONSECA, Ivonildes da Silva; COSTA, Marta Furtado; CHAGAS, Waldeci Ferreira (ORG). *Estudos étnico-raciais na educação básica*. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. *Lei Federal nº 10.639/03*. Dispõe sobre a Obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro brasileira e Africana. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: SECAD/ME, 2003.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº9.394*. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. D.O.U de 23 de dezembro de 1996.

CNPQ. *Currículo do Sistema de Currículo Lattes*. Informação de Lucimar Rosa Dias. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-1334-5692>. Acesso em: 29/09/2020.

DIAS, Lucimar Rosa. *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*. Campo Grande, MS: Editora Alvorada, 2012.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. *Negros personagens nas narrativas infante-juvenis brasileiras: 1979-1989*. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

RIVAS, Katherine. *A importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança*. Disponível em: <http://envolverde.cartacapital.com.br/a-importancia-da-literatura-infantil-no-desenvolvimento-da-crianca>. Acesso em: 21/04/2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1984.

SANTANA, Patricia Maria de Souza. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

SANTOS, Fernanda Maria. *Gira contos contadores de histórias: um relato de experiência sobre arte de contar histórias como estímulo à criatividade e à leitura em ambientes de aprendizagem na implementação da Lei 10.639/03*. In: FONSECA, Ivonildes da Silva; COSTA, Marta Furtado; CHAGAS, Waldeci Ferreira (ORG). *Estudos étnico-raciais na educação básica*. João Pessoa: Editora Imprell, 2016.

SOUZA, Jaqueline Daiane de. *Negritude na literatura infantil: uma abordagem baseada na obra Histórias da Preta, de Heloisa Pires Lima*. 2017. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Étnico Racial na Educação Infantil)- Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.

13

Francisca Geane Pereira de Souza
Maria Suelly da Costa

*SAPO VIRA REI,
VIRA SAPO:*
uma proposta de leitura
literária para o ensino
fundamental

1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura, no currículo de Língua Portuguesa, tem sido um desafio para os educadores, demandando estudos e inovações metodológicas constantes. Observa-se, não apenas na área da linguagem, mas nas outras áreas que envolvem a disciplina, que, quando há inserção do texto literário, há a obtenção de um melhor êxito no processo ensino-aprendizagem, isso porque literatura é linguagem em diálogo com diversas áreas do conhecimento. Em função disso, documentos oficiais trazem em seu esboço textual a inserção da literatura como necessária desde os anos iniciais do ensino fundamental; assim como pauta o mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que atualiza e unifica o currículo escolar, ao determinar competências e habilidades essenciais que os alunos devem desenvolver durante a etapa da educação básica.

A Base Nacional Comum Curricular tem postulado um parâmetro de orientações a ser seguido, não de acordo com as percepções individuais, mas baseando-se em diretrizes nacionais relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, Literatura e demais disciplinas. Entretanto, as dificuldades que alguns educadores encontram para inserir a literatura nas aulas de Língua Portuguesa ainda persistem em função de uma prática pedagógica de pouco espaço direcionado ao ensino de literatura e, conseqüentemente, ao letramento literário.

Em função de suprir essa lacuna, faz-se necessário a presença da literatura no âmbito da sala de aula, nos seus mais variados gêneros e temáticas, uma vez que, pela sua natureza polissêmica e dialógica, “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento que ela nos proporciona em um mundo de palavras” (COSSON, 2014, p.29). Sendo assim, no contexto de ensino, torna-se relevante priorizar a apreciação de textos com temáticas que façam sentido na vida cotidiana do aluno,

criando momentos atrativos e prazerosos, nos quais este se reconheça como parte, possibilitando o diálogo com o texto, efetivando as contribuições para uma formação leitora.

Considerando isso, a proposta é tecer uma discussão em torno da leitura do texto literário na perspectiva do letramento, uma vez que se compreende a necessidade formar leitores críticos, capazes de entender o lido, estabelecendo relações com o mundo em sua volta. Assim, esta perspectiva será a base para a prática de leitura com gênero textual literário, possível de ser executada no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como objeto de estudo a obra *Sapo Vira Rei, Vira Sapo*, de autoria de Ruth Rocha. O objetivo desta proposta está em possibilitar uma leitura reflexiva das relações entre ficção e realidade, tendo por referência o discurso do poder. O interesse é que o leitor observe na linguagem o diálogo entre a ficção narrativa e o contexto social em que o público alvo está inserido, de forma que este perceba as relações sociais, culturais, históricas e políticas presentes no monumento literário, a exemplo da postura de como regimes políticos autoritários e democráticos podem se comportar. Temáticas extremamente relevantes no contexto atual, possibilitando ao aluno do 9º ano desenvolver competências e habilidades de leitura e reflexão, de modo a permitir um letramento significativo no entender o texto literário em sua função tanto estética como social.

O método utilizado nesta proposta tem por base a pesquisa bibliográfica, com uma revisão da literatura sobre a temática em questão, assim também a metodologia propositiva, para o estudo do texto literário no Ensino Fundamental, a partir da sequência básica proposta por Cosson (2014), para a formação do leitor do texto literário na perspectiva do letramento. Quanto ao referencial teórico de apoio ao estudo, destacamos Cosson (2014, 2020), sobre o letramento literário e círculos de leitura; Colomer (2003) e Baldi (2009), sobre a formação do leitor literário e a leitura literária na escola, respectivamente; Gregorin

(2009), em relação à literatura infantil/juvenil na formação de leitores de literatura. Somam-se ainda os estudos de Guimarães e Batista (2012) e de documento oficial como BNCC (2017), entre outros.

Em sua especificidade, a relevância deste estudo se inscreve no sentido de pautar a prática docente voltada para a formação leitora, no seu fazer de mediação. Nesse processo, o entendimento é que a mediação docente é um requisito fundamental para que seja, não somente ofertado ao aluno uma experiência de leitura metodologicamente planejada na perspectiva do letramento, como também venha se tornar uma prática contínua e exitosa no contexto de sala de aula. Haja vista a própria experiência com a leitura literária, neste contexto, durante sete anos de atuação no Ensino Fundamental, assim como os estudos apreendidos e compartilhados durante o Curso de Especialização no Ensino de Línguas e Literaturas/UEPB, enfatizando o encontro bem-sucedido com textos literários diversos. De modo que o foco não deva ser somente na aquisição das habilidades de ler gêneros literários, mas também no aprendizado de compreensão e ressignificação dos textos, através da motivação do professor para com o aluno leitor (SILVA E SILVEIRA, 2011).

Assim, os tópicos apresentados a seguir pontuam além da discussão teórica e temática em torno das questões de leitura, formação do leitor, o texto literário, com destaque para a obra objeto de estudo, apresenta uma proposta metodológica de leitura do texto literário a partir da sequência básica.

2 A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO CRÍTICO

Partindo da premissa que a leitura possibilita mudar o mundo, a depender do nível de subjetividade de apreensão dos sentidos articulados pelos discursos, e esta faz parte de uma sociedade marcada pelas relações de poder, entendemos que a literatura, por ser também fruto da linguagem, não pode deixar de comungar desse processo de mudança, uma vez sendo objeto de leitura.

Enquanto linguagem, a literatura é um espaço de recriação, possibilitando um mesmo objeto de leitura ser visto e pensado de diversas maneiras, das mais inusitadas possíveis, pois essa interpretação parte do olhar de cada indivíduo e suas experiências de mundo. Isso nos faz compreendê-la como um instrumento capaz de inserir o leitor em espaços jamais explorados ou imaginados, mostrando histórias e culturas outras, assim como a sua própria história, como bem defende Candido (2000, p. 29) “a arte é expressão da sociedade”, pondo em foco seus problemas sociais, ao ponto que interage com esta. Com efeito, quando interpretada, a linguagem literária põe o leitor em contato com experiências diversas, em uma dinâmica de produção de sentidos.

A obra literária, assim como a escola, também faz parte da sociedade, de modo que cabe a esta dar ao monumento literário um espaço devido no processo educacional. Em contexto de ensino, o texto literário é um convite aos desafios da reflexão pelas possibilidades de sentido que a leitura literária oferece. Um exemplo disso está na narrativa literária *Sapo vira rei, vira sapo*, cuja temática está diretamente ligada aos sujeitos sociais e suas práticas no contexto em que estão inseridos.

Considerada um bem cultural, cujo acesso contribui para o desenvolvimento da educação estética, da sensibilidade, da

concentração, dos aspectos cognitivos e linguísticos, do exercício da imaginação, a Literatura também favorece o acesso aos diferentes saberes sobre a cultura e os comportamentos sociais de povos e lugares, seja do universo fictício ou real. Nesse sentido, Rojo (2009, p. 120) afirma que é “importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal e conteudista do texto, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido”. Ou seja, ao pensar em um fazer literário voltado para o Ensino Fundamental, deve-se priorizar a literatura como manifestações sociais inerentes ao homem e capaz de contribuir para formação leitora de um indivíduo, mas para além disso, deve remeter o educando a uma vivência estética em interação com o conhecimento de “mundo”, possibilitando torná-lo um leitor com pensamento crítico e autônomo.

Dessa forma, para que tudo isso seja despertado no educando, é necessária uma abordagem contextualizada do texto literário, para que faça sentido e este, uma vez que levar o texto literário com a função simplória de apresentar um momento histórico, apenas, mitiga o objetivo esperado da literatura. Nesse sentido, como bem pontua Santos (2015, p. 27) sobre o acesso à literatura,

Observa-se a necessidade humana vital de ter acesso à literatura e às artes, por serem estas a alma de um povo; com ela e através dela pode-se estudar um tempo, dar-se sentido à vida e compreender as contradições humanas, políticas e religiosas.

Sendo assim, para além de ler para conhecer ou ler para se informar, “Os textos literários situam-se entre a conotação e a denotação, entre o real e o imaginário, sugerindo uma participação mais ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo da verossimilhança literária” (GUIMARÃES e BATISTA 2012, p. 21). Uma vez que leva a pensar criticamente, o texto literário emociona e é capaz de conduzir o leitor a entrar em um mundo imaginário, ao mesmo tempo em que descobre efeitos de sentido por meio da realidade

retratada. No processo de formação do leitor, para além do imaginário, o texto literário traz consigo marcas conotativas ou metafóricas, por exemplo, relacionadas a aspectos da realidade. É um universo que o leitor descobre, se aprofunda e se transforma em contato com o texto literário. Isso porque, conforme pontua Barthes (1980, -18-19),

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.

Com efeito, é importante considerar a leitura do texto literário para além das práticas por meio das quais o texto é utilizado, seja como pretexto para a aplicabilidade de aulas em que o uso do texto literário serve apenas como uma leitura compulsória, por obrigação de se fazer uma atividade em sala de aula. Consideremos, pois, a força educativa da literatura e sua eficácia na formação leitora do aluno, que em contato com tamanha riqueza e diversidade cultural passará a entender a leitura literária de modo transformador, dando sentido ao texto dentro do contexto social em que está inserido, entendendo que ler, rima com o prazer de descobrir um mundo de possibilidades. Considerando a natureza estética da linguagem literária, Costa (2012, p.3-4) observa que

A conceituação dada é linguagem poética, traduz o sentido de que esta é uma arte que se faz no jogo das palavras; palavras que, insufladas por sons, ritmos, cores, gostos, cheiros e encadeamentos lógicos de expressões míticas e líricas, fermentam-se em busca de sentido (sempre em aberto). ... revelando seu efeito positivo (no sentido de que a palavra/discurso é capaz de recortar a realidade e destruir os seus significados institucionalizados em nome de uma nova ordem).

A compreensão da literatura como um material relevante para uma prática de leitura que possui o caráter transformador e humanizador está presente na Base Nacional Curricular Comum (2017, p.87), ao elencar sobre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamenta:

Práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87).

Assim, em consonância com a BNCC no que tange à literatura, destacamos a literatura voltado para o universo infantil/juvenil, conforme apresenta Gregorin (2009, p.15), observando que “os valores discutidos na literatura para crianças são valores humanos construídos através da longa caminhada humana pela história, e não valores que circulam apenas no universo infantil.” O que nos faz refletir sobre a importância e eficácia da literatura infantil na abordagem de temas que contribuam para a formação do educando, tornando-os capazes de fazer uma releitura de mundo, considerando o grande valor simbólico que esta literatura traz consigo.

Cabe destacar, pois, a relevância da literatura infantil/juvenil no contexto da formação leitora do indivíduo, uma vez que, por meio desta, é possível que os leitores despertem o gosto pela leitura e tenham contato com outras obras literárias dos mais diversos gêneros. Assim como aponta Baldi (2009, p. 09), “podemos pensar a leitura de literatura como uma das formas de acesso a outras referências que nos permite sonhar[...] nos permitem os deslocamentos, a liberdade, o exercício da curiosidade e do espírito aventureiro”. Os textos da literatura infantil e juvenil, pela sua natureza de ser uma “obra formada, em grande parte, pela adição de texto verbal e texto visual”, como enfatiza Gregorin (2009, p. 10), acabou ganhando um espaço considerável no campo literário e social.

Enquanto objeto de leitura, os textos da literatura infantil e juvenil têm dado mostra em serem instrumentos capazes de contribuir na formação de um leitor proficiente. Isso porque atrelada a sua linguagem, esteticamente lúdica, encontram-se um universo temático imaginário, através do qual os leitores descobrem as relações com o mundo real. Considerando isso, Colomer (2003, p. 88) defende que “a forma imprecisa de misturar-se realidade e fantasia durante os primeiros anos de vida, contribuem para que a literatura seja um meio poderoso de ampliar a experiência limitada da criança”.

Com efeito, a inserção da literatura na educação básica tem sido um ponto bastante discutido no meio educacional, dada a importância dessa produção cultural para o crescimento do educando enquanto leitor. Garantindo competências e habilidades de leitura e interpretação que são essenciais à formação cidadã, assim como a autonomia e o pensamento crítico, como ressalta Baldi (2009, p. 08), ao afirmar que “é preciso alimentar a imaginação dos nossos alunos para que descubram os encantos da literatura como uma forma de arte e para que se tornem pessoas mais sensíveis, mais críticas e, mais criativas”.

Para que esse processo coma leitura literária seja posto em evidência, a escola precisa buscar pôr em prática um currículo em conformidade com as diretrizes propostas para o ensino de literatura na educação básica – BNCC (BRASIL, 2017, p.138),

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita.

Considerando ser um importante capital cultural, a literatura faz parte da sociedade à qual a escola se integra, sendo, pois, um dever

desta permitir o acesso às obras literárias pelos sujeitos sociais, bem como às possibilidades de crescimento intelectual também por via dos textos literários. Isso porque, dentre suas possibilidades, “a leitura literária conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2020, p. 50). Dessa forma, a escola tem papel fundamental nesse desenvolvimento do leitor em formação, ao apresentar um texto literário e discutir em sala sobre as diversas temáticas sociais presentes neste.

Entendemos que a formação do leitor crítico é passível de inúmeras situações desde a fase infantil ao ponto que se tornará propriamente um leitor proficiente. Esse sujeito social será capaz de apreender habilidades de percepção sobre si e o seu cotidiano. ao passo que toma conhecimento de situação similar em um texto literário, possibilitando tecer analogias. O que mostra, assim, a utilidade da leitura construída dentro de um processo de letramento. Conforme observa Gregorin (2019, p.1):

Busca-se, neste momento sócio-político e cultural, uma aproximação dialógica entre o fazer pedagógico no que tange à literatura para crianças e jovens e o fazer social, visto ser uma constante a fala de que o aluno é preparado para a vida em sociedade.

É fundamental, pois, que a literatura, por ser uma manifestação artística, seja apresentada ao educando para evitar possíveis rejeições ou aversão, ou até mesmo perdas irreparáveis na vida acadêmica do educando, assim como na vida social, afetando seu desempenho e aprendizado no campo literário. Nesse sentido, compreende-se que na literatura pode-se encontrar um caminho a abrir as portas para o autoconhecimento e o conhecimento de mundo, alcançando um maior letramento do leitor.

3 A NATUREZA DA PESQUISA E BASE METODOLÓGICA

Para este estudo, a pesquisa se caracteriza de natureza bibliográfica, exploratória e qualitativa, uma vez que se limita a ter por base à discussão de referenciais bibliográficos voltados para os temas com ênfase na literatura, no ensino e na formação do leitor. Aspectos estes fundamentais para se compreender a proposição do texto literário no cenário pedagógico do Ensino Fundamental, tendo por foco uma orientação metodológica. Do ponto de vista da proposição de uma metodologia de estudo voltada para a leitura do texto literário na sala de aula, dentro da perspectiva do letramento, tem-se por referência os fundamentos da pesquisa-ação, considerando o princípio da colaboração entre os envolvidos no processo.

No contexto pedagógico, o ponto de partida é um método de pesquisa que se rege por alguns princípios que envolvem diagnosticar o problema, pensar e realizar estratégias de ação, verificar seus resultados e se moldar conforme a situação, já que se trata de um trabalho de caráter interventivo, que nos demanda não uma posição de análise passiva, mas de agência sobre o processo. Em função disso, “a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e/ou o ‘nível de consciência’ das pessoas e grupos considerados”. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23)

Desse modo, a pesquisa-ação é posta como adequada uma vez que não basta somente o professor propor a leitura de um texto literário para seus alunos. Sua ação é importante, uma vez que precisa planejar a sua prática para se fazer um intermediador dessa relação entre o aluno e o texto, participando ativamente com eles de todas as etapas de leitura, identificando as dificuldades e agindo de modo a conduzi-los à uma melhor proficiência.

Diante do exposto, este estudo tem por foco uma metodologia propositiva para a sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental. Espera-se, pelo ano/série e faixa etária dos educandos, que estes que possuam as condições necessárias em função de um entendimento mais reflexivo para as discussões pretendidas. Contudo, salientamos que a obra objeto deste estudo *Sapo vira rei, vira sapo*, de Ruth Rocha, poderá ser trabalhada em outras séries, inclusive com a mesma temática sobre as relações de poder, incentivando o aluno/leitor a refletir sobre tais questões presentes na sociedade.

Do ponto de vista metodológico, por tratar o processo de ensino aprendizagem com base no letramento literário, utilizamos os apontamentos de Cosson (2014), em específico o método da sequência básica, estruturada por fases denominadas motivação, introdução, desenvolvimento, leitura e interpretação. Entendemos que a função da literatura, entre outras coisas, é a de “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p. 17).

O foco de interesse está em tecer a leitura e interpretação a partir da obra de Ruth Rocha, *Sapo vira rei, vira sapo*, na perspectiva do letramento literário, visando trazer à discussão da temática social das relações de poder presente na obra, para fins de uma formação leitora crítica.

4 A OBRA LITERÁRIA O SAPO VIRA REI, VIRA SAPO: TEXTO E CONTEXTO

A obra o *Sapo vira rei vira sapo* está classificada como um poema-narrativo da literatura infantil e juvenil, publicada em 1ª edição reformulada pela Editora Salamandra, no ano de 2012. Possui 38 páginas, acompanhadas de ilustrações de Walter Ono. Teve sua

primeira publicação em 1982, um período que o Brasil ainda vivia sobre o Regime Militar, momento social e politicamente bem conturbado. Contexto esse simbolicamente denunciado por Ruth Rocha por meio da linguagem literária não só para registrar o fato histórico, mas para contrapor por meio da expressão da resistência, a contestação e a transgressão. Embora usasse da estratégia alegórica do “Era uma vez, um lugar muito longe daqui...”, para dizer que não era sobre o Brasil que a história tratava, o texto não deixa de indicar de forma bastante incisiva sua relação com o mundo real. valendo ressaltar que a obra faz parte da trilogia de Ruth Rocha sobre reis, junto às obras *O reizinho mandão* e *O rei que não sabia de nada*.

Trata-se de um poema-narrativo em versos livres e rimados, com narrador observador, em terceira pessoa, com o seguinte enredo: um Sapo que vira príncipe, após ser beijado por uma princesa, em troca de pegar sua bola de ouro que havia caído no lago, casa-se com ela e herda o trono em consequência da morte do rei anterior. Em seu governo, passa a cometer alguns desmandos e atrocidades com a população. No entanto, o povo se mobiliza e não permite que o tal rei continue o oprimindo, e mesmo preso no “Sótão Real”, começa a cantar e assim consegue a tão sonhada liberdade.

A princípio, percebe-se que a obra de Ruth Rocha, mesmo sendo classificada como uma literatura infantil e juvenil (posto que a inspiração para a criação partiu de uma paráfrase do conto de fadas *O Príncipe Sapo*, dos Irmãos Grimm, que também é conhecido por *O Rei sapo ou Henrique de Ferro*), aborda uma temática diferenciada que leva o leitor a refletir no que tange ao contexto social, histórico e político da época, bem como da atualidade do leitor. Isso porque a narrativa da obra põe em destaque a temática das relações sociais marcadas pelo abuso de poder, um assunto para “gente grande”.

Assim, para um melhor entendimento, o texto *Sapo vira rei vira sapo* requer uma leitura e interpretação por parte do leitor de forma

mais aguçada, nas entrelinhas, uma vez que aborda outras situações inerentes ao sujeito social, marcadas seja pela ironia, seja pela irreverência, dando forma a um contra discurso, face ao tom autoritário de um rei ditador de leis, muitas das vezes, absurdas. O discurso da verdade instalada na figura do rei é sinônimo de interdição, separação e rejeição de outras verdades. Assim, cabe ao leitor tecer uma leitura de percepção do discurso articulado no texto.

Ao discutir a respeito do discurso, Foucault (2007a, p. 136-137), observa ser “um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política”. No texto *A Ordem do Discurso* (2007), Foucault encaminha indagações no sentido de compreender as formas pelas quais os poderes ligam a determinados discursos, a fim de produzir efeitos de verdade. Para Foucault, há procedimentos que são exercidos tanto no exterior quanto no interior dos discursos. Quanto àqueles exercidos no exterior, há os procedimentos de exclusão que operam de formas diferentes. Inicialmente, os procedimentos de interdição consistem no controle do que pode ser dito, em que circunstância e a quem é permitido falar. Aspectos estes recorrentes no conto objeto de estudo, conforme o trecho seguinte, no qual é possível ver uma situação de abuso de poder, em que o rei, incomodado com as verdades, usa de seu poder para calar a voz do povo: “prendam a verdade! Prendam todas as verdades. / “Ah! - Fez o rei furioso. – Então as pessoas falam! Pois prendam as pessoas! Prendam todo mundo!” (ROCHA, 2012, p. 25- 30). A resistência é dada pela união das vozes populares. Todos cidadãos presos dentro do sótão do castelo, começaram a cantar canções para superar a tristeza.

A postura crítica dada à narrativa, marcada pelo humor, e feita por meio de uma linguagem próxima ao leitor, dando foco para questões sociais e políticas. Esse aspecto é observado por Silva

(2008) como uma estratégia dessa literatura voltada para a criança/jovem leitor em formação que, envolvido pela narrativa, é capaz de apreender os sentidos articulados e tecer avaliações e posicionar-se criticamente. Afinal, “o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 2007b, p. 8).

A obra é fortemente marcada pelo conteúdo social-político, de modo que se percebe, por meio das metáforas apresentadas pela personagem, a relação intertextual de cunho histórico com as práticas de governantes, monarca/rei, que usavam do poder que tinha sob seu povo de forma ditatorial. Nesse contexto, é importante que o leitor consiga compreender que um governo nesses moldes não está apenas no mundo imaginário dos livros, permitindo este trazer tal reflexão para o cotidiano e entender que muitos governos autoritários existem no nosso mundo real, capazes de cometerem as mesmas atrocidades, tal qual a personagem da narrativa de Ruth Rocha.

Para o leitor do ensino fundamental chegar a tais percepções, requer uma participação efetiva do professor, porém desempenhando seu papel de forma cautelosa, fazendo intervenções mínimas, cumprindo o papel de orientador, permitindo o protagonismo literário do aluno/leitor. Neste processo, cabe direcionar perguntas para que os mesmos possam entender os motivos pelos quais a obra foi escrita, pontuando aspectos contextuais da obra e sua autoria, contribuindo para a compreensão dos sentidos articulados pela linguagem, apreendendo verificar as relações do texto e contexto.

5 A PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA

A proposta metodológica com o texto literário *Sapo vira rei, vira sapo* tem por objetivo uma leitura literária que contribua para formação do sujeito social, no sentido de ler, entender e compreender que o problema social trazido no texto ficcional também faz parte da realidade, despertando-lhe o senso crítico.

Para esse estudo, usamos os passos da metodologia da sequência básica proposta por Cosson, o que não impede, como bem enfatiza o citado autor, ao professor/pesquisador certa liberdade para associar estratégias metodológicas que correspondam a sua realidade pedagógica. Assim, têm-se as seguintes estratégias para execução de uma proposta metodológica conforme etapas da sequência básica.

5.1 Motivação (02 aulas de 50 minutos)

Nesta etapa inicial da sequência básica, dedicada à preparação com fins de favorecer o processo de leitura, propomos dois momentos em função da obra objeto de leitura. No primeiro momento, pode-se aplicar aos discentes algumas perguntas, a exemplo: o que seriam capazes de fazer para atingir um objetivo ou uma profissão que almejam? Prometeriam algo que não pudessem cumprir? O que fariam se estivessem numa situação ou posição de poder? Objetivando a reflexão de situações do cotidiano que precisem tomar decisões (por exemplo, estarem à frente de um grêmio estudantil ou representante da turma). Em seguida, reservar um momento para que possam expor suas ideias sobre tais questionamentos (os alunos poderão fazer apontamentos individual ou em grupo). A ideia é reconhecerem o poder da fala e quando se revela apropriada ou está fora dos limites.

Ainda, na etapa da motivação, sugere-se um segundo momento, no qual se pode trabalhar a Intertextualidade em relação aos temas sociais presentes na obra *Sapo vira rei, vira sapo*, usando de outros gêneros textuais. Um exemplo poderia ser levar a canção “Sr. Presidente”, de autoria do rapper e compositor José Tiago Sabino Pereira (o Projota), em parceria com Tom Leite, que aborda a desonestidade, injustiça e desigualdade social, como também faz uma crítica a classe política, em especial ao cargo do presidente. Sendo assim, a sugestão de levar o texto musical para a sala de aula e ouvir o áudio correspondente, está em função da leitura, para fins de analisar, interpretar e levantar discussões entre um contexto de período político democrático (presidencialismo, por exemplo) e um autoritário como pode ocorrer em monarquia ou regime de ditadura militar.

5.2 Introdução (03 aulas de 50 minutos)

A aceitação da obra dependerá da maneira como ela será conduzida ao leitor. Portanto, ao fazer a introdução, é preciso atenção às informações básicas sobre o autor, as quais deverão estar alinhadas ao texto que será abordado e às temáticas em discussão. De acordo com Cosson (2014), por se tratar de uma situação pedagógica, o professor deverá apresentá-la de acordo com os seus conhecimentos e expor os motivos pelos quais a obra está sendo apresentada e a sua importância no momento da leitura.

Para este terceiro momento, deve-se planejar a apresentação do autor e obra. Uma forma de tornar mais concreta essa atividade, o professor pode convidar um escritor (local) para falar sobre sua obra e biografia. Este seria o momento do discente ter informações do que é uma biografia dita pelo próprio autor, o qual poderia falar da sua criação literária.

Quanto à autora do texto objeto de estudo, Ruth Rocha, cabe ao professor apresentar brevemente sobre sua biografia, assim como sobre a obra objeto de estudo, para apreciação física desta, fazendo a leitura da capa, da orelha, e dos demais elementos como as imagens presentes. Importante disponibilizar ao leitor a pluralidade das capas e dos efeitos visuais utilizados pelos editores da citada obra, uma vez ter esta várias edições, como ferramentas de leituras. O leitor pode tecer observações quanto aos motivos pelos quais escolheram determinada capa, bem como apontar a relação da capa e ilustrações com o texto verbal, por exemplo, criando uma ponte ou uma abertura como participantes do processo de leitura.

Em um quarto momento, sugere-se convidar dois alunos da turma para fazerem parte de um momento de apresentação da autora (Ruth Rocha) e da obra (*Sapo vira rei, vira sapo*) em forma de entrevista (encenada), previamente orientados, na qual um seria a entrevistada e o outro o entrevistador, possibilitando criar uma maior aproximação leitor, autor e obra.

5.3 Leitura (03 aulas de 50 minutos)

A etapa da leitura se inscreve como aquela em que se busca que o leitor apreenda o texto como um todo, relacionando-o com as informações prévias que este tem em um conjunto com as novas. Neste processo, já no quinto momento, sugere-se fazer uma “leitura às cegas”, na qual todos os alunos ouvirão o áudio da obra (disponível no link: <https://youtu.be/mY8gcovouqA>) com os olhos vendados para, posteriormente, relatarem a respeito das sensações de tal experiência. O objetivo é que o aluno/ouvinte ouça, sinta e viaje na leitura, antes mesmo de ter acesso à obra fisicamente. A ideia é que os jovens leitores experimentem fantasiar, imaginar o contexto textual, acompanhando os acontecimentos.

Em um sexto momento, propõe-se a leitura compartilhada (verbal e não-verbal) da obra física, em um ambiente previamente selecionado e organizado na biblioteca da escola ou em área ao ar livre. Para tal processo de leitura, Cosson orienta que é necessário um acompanhamento por parte do professor, no qual frisamos a responsabilidade e importância dessa etapa no processo de letramento, posto que a ideia seja o deleite de fato com a obra em sua completude. Haja vista que, uma vez em contato com o mundo ficcional, estruturado, “Ao lermos um texto literário, obtemos muito mais que informações sobre a história narrada” (COSSON, 2014, p. 62). Essa etapa da leitura deve possibilitar ao aluno percepções referentes à linguagem verbal e não verbal articuladas em função da narrativa.

5.4 Interpretação (03 aulas de 50 minutos)

Na interpretação, o leitor deve ser orientado a fazer uma apreensão global da obra, uma análise do contexto em que o enredo está inserido, das suas impressões sobre o tema e da relação de sentido e impactos causados por ele, podendo ser socializado na sala por meio de discussão oral ou produção escrita. Nesta fase, já do sétimo momento, espera-se que o educando possa ter construído uma visão crítica acerca do que fora estudado até o momento. Assim, em função da ação interpretativa, pode ser laçada como atividade posterior à leitura, que o aluno desenhe ou fotografe cenas do cotidiano que retratem impressões da obra. O foco está em que o aluno estabeleça uma leitura comparativa do texto literário com o contexto social do aluno em seu entorno.

Em um oitavo momento, para fins da consolidação da sequência básica, sugere-se uma dramatização sobre o texto, de forma a mostrar a representação do abuso sobre o tema do poder, na figura de uma personagem mandona/um ditador, e na representação da resistência por meio de personagens a expor formas de contrapor

a esse discurso ditador (sugestão: além da dramatização, o aluno pode produzir cartazes, frases e imagens).

Diante do exposto, é importante verificar que o processo de leitura, orientado pelos passos da sequência básica, tende não somente a didatizar a prática docente no sentido de um contato prazeroso do aluno com a obra literária, como também possibilitar ao aluno leitor uma experiência de leitura marcada por reflexões e troca de conhecimentos. Isso posto de modo que o aluno compreenda que, no exercício de leitura, não basta decodificar os símbolos linguísticos, mas sim, interpretar e compreender o sentido do texto, possibilitando entender o mundo em sua volta, apropriando-se, assim, de competências letradas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões relacionadas à literatura na sala de aula e a formação do leitor do texto literário, este estudo apresenta uma proposta metodológica possível de ser executada, no contexto da sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental, com o uso de texto da literatura infantil/juvenil. Em função disso, propõe uma atividade de leitura com base na narrativa-poema *Sapo vira rei, vira sapo*, cuja fantasia aparece como instrumento iluminador da realidade, para que o aluno/leitor perceba as relações de abuso de poder, ganância e arbitrariedade presentes no texto e, assim, possa construir um pensamento crítico e diante de temas sociais relevantes que refletem sobre o mundo que o cerca.

A discussão posta mostra que, uma vez que a narrativa literária coloca problemas possíveis de acontecerem na esfera do real, criam-se as condições que permitem o leitor relacioná-los ao contexto social em que está inserido, para além de apenas identificar,

também saber ter opiniões a respeito. Neste caso, o texto literário, na sua condição estética, lúdica e informativa, possibilita ao leitor uma experiência de letramento, pois os alunos além de se apropriarem de marcas linguísticas presentes nesse gênero literário, serão capazes de relações com a realidade social em que vive, apontando semelhanças e diferenças, dentro de uma percepção crítica de leitura.

Salientamos que a leitura de uma única obra não é suficiente para o processo de letramento literário de um leitor, contudo contribui de forma significativa para tal processo, ao entender a linguagem literária dentro de um texto e a sua possibilidade de referência com o mundo real. Com efeito, a experiência leitora do texto literário tende a oportunizar o contato com a manifestação artística transformadora que leva o leitor a um universo de descobertas, possibilita-se a ampliação da visão de mero leitor expectador para leitor protagonista.

Destacamos que a participação do educador nessa proposta de ensino denota um desafio a ser cumprido, procurando somar às necessidades do aluno e entendê-lo como sujeito pertencente ao processo educativo literário. Para tanto, o educador tem a função primordial de mediar o processo de leitura do texto literário para fins do letramento literário, cuidando para que isso aconteça de forma significativa e crítica, de forma que os alunos se tornem sujeitos pensantes, conhecedores e críticos da realidade que os cercam. Daí a relevância do método adotado para tal processo, no sentido de buscar desenvolver o espírito crítico através do hábito de ler, não de forma imposta, mas prazerosa, no manuseio da ficção, oferecendo, assim, uma obra literária que possa desenvolver o espírito de reflexão e crítica sobre si mesmo e sobre o mundo.

É fato que esse trabalho não vem esgotar as potencialidades de estudo com o tema proposto pela narrativa literária em questão, mas destacamos as contribuições, nas discussões propostas nessa pesquisa, no sentido de apontar que a leitura e assimilação

da mensagem escrita de forma humorada são possíveis de serem experienciadas dentro de uma compreensão mais aprofundada do exercício da leitura, encontrando as potencialidades da linguagem literária em suas significações.

Nesse processo, cabe, pois, ao professor criar os meios para intermediar a relação do leitor com o texto literário, tendo por fundamento uma metodologia pautada no letramento. Por fim, espera-se que a presente discussão contribua para as práticas pedagógicas que visam intermediar a relação leitor com o universo literário, de modo a formar leitores que tenham uma atitude ativa diante do que é lido.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. de. em: Rio de Janeiro: São Paulo: Publifolha, 2000.
- BALDI, Elizabeth. *Leitura das séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura*. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BARTHES, R. *Aula*. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1980.
- COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSTA, Maria Suely da. "A Linguagem (poética): Que estranha potência, a vossa!". *Revista Odisseia*, n. 2, 28 jun. 2012.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.
- FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007b.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

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

ROCHA, Ruth. *Sapo vira rei vira sapo, ou, a volta do reizinho mandão*. São Paulo: Moderna, 2012.

SANTOS, W. A. *Literatura e história em quadrinhos (HQ) na educação básica*. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Antonieta Mirian de O.C., SILVEIRA, Maria Inez Matozo. *Leitura para fruição e letramento literário: Desafios e possibilidades na formação de leitores*. In: VI EPAL – Anais, 2011.

SILVA, Vera Maria. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

14

Mariane dos Santos Monteiro Duarte
Leônidas José da Silva Jr

A REALIZAÇÃO DA OCLUSIVA GLOTAL [ʔ] NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar o aprendizado de uma segunda língua (doravante, L2) o aprendiz traz consigo padrões fonéticos de sua língua materna (doravante, L1), o que pode ajudar ou dificultar o processo de aprendizagem da L2 alvo. Tendo em vista a formação de novas categorias fonéticas a partir da L1 por parte do falante no primeiro contato com a L2-alvo, percebe-se a importância do ensino de pronúncia, o qual, muitas vezes, é negligenciado no ensino de línguas, em função de aspectos morfosintáticos da L2. Assim sendo, o processo de aprendizagem da L2, se comparado à aquisição de uma L1, ocorre de maneira inversa, visto que na aquisição de sua L1, o indivíduo, inicialmente, é exposto aos sons e não a grafia da língua.

No que concerne aos sons presente na língua inglesa (doravante, LI) e que não fazem parte do português brasileiro (doravante, PB), podemos citar um som bastante recorrente entre os nativos, contudo, pouco conhecido pelos aprendizes brasileiros de inglês/L2: a *oclusiva glotal*. Este som é considerado minucioso e de difícil produção e percepção para aprendizes brasileiros de inglês; seja por ser um segmento ausente no PB ou por ser produzido em uma área muito posterior do trato vocal, mais especificamente na glote, o que impede a visualização de sua articulação pelo aprendiz, conforme aponta Duarte (2018).

Nesta perspectiva, levantamos algumas questões para norteamento de nosso trabalho: i) os nativos de inglês realmente produzem a oclusiva glotal? ii) os brasileiros produzem ou apresentam dificuldades na realização da oclusiva glotal? iii) a instrução explícita da oclusiva glotal facilita a produção desta por brasileiros aprendizes de inglês como L2?

Posto isso, este trabalho tem como objetivo geral analisar aspectos relacionados à produção e à percepção da oclusiva glotal por brasileiros aprendizes de inglês como L2. Além desse, os objetivos⁴³ específicos se configuram em: i) averiguar se brasileiros aprendizes de inglês como L2 têm dificuldades em produzir e perceber a oclusiva glotal em detrimento da oclusiva alveolar; ii) realizar instrução explícita da oclusiva glotal, por meios que facilitem a produção desta e iii) mostrar a importância da fonética no ensino de inglês como L2.

Mediante os objetivos postos, testaremos a seguinte hipótese: é provável que, após um *treinamento*⁴⁴ metafonológico da oclusiva glotal, alunos de inglês como L2 apresentem mais facilidade em produzir e perceber o segmento em questão. Diante do exposto, é importante salientar a relevância de nosso trabalho para os estudos fonético-fonológicos, bem como para o ensino de inglês como L2. No Brasil, até o domínio do nosso conhecimento, verificamos apenas três estudos que tratam da produção da oclusiva glotal com aprendizes de inglês como L2 e, até então, nenhum estudo que vislumbre uma interface da percepção e produção da oclusiva glotal, a partir de treinamento formal com alunos em sala de aula.

Este capítulo está dividido da seguinte forma; seção 2 - *Fundamentação Teórica*: em que discorreremos sobre as características articulatórias e acústicas da oclusiva glotal, além de uma discussão acerca das contribuições da fonética para o ensino de inglês/L2. Por fim, discutiremos sobre o ensino da oclusiva glotal no ambiente de sala de aula; seção 2 - *Metodologia*, em que apontaremos a classificação

⁴³ Em virtude da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), não foi possível realizar todos os objetivos propostos na presente pesquisa, uma vez que a realização da segunda coleta de dados, após a instrução explícita do segmento, demandaria a presença dos participantes e da pesquisadora em um ambiente adequado para tanto.

⁴⁴ Do ponto de vista acústico e estatístico-inferencial, não foi possível averiguar a nossa hipótese quanto à interferência do treinamento nas produções e percepção dos participantes. Contudo, do ponto de vista perceptual da pesquisadora e de relatos de alguns alunos, foi possível chegar a algumas considerações, as quais discorreremos na seção 6 e nas Considerações Finais deste trabalho.

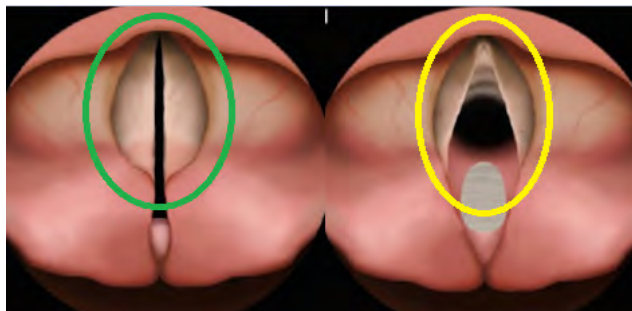
de nossa pesquisa, o locus e os participantes; explicaremos como se deu a nossa intervenção e detalharemos os tratamentos acústico e estatístico dos dados; seção 3 – *Análise e Discussão dos Dados*, em que apontaremos os resultados acústicos e estatísticos, respectivamente, como também uma discussão acerca destes. Além disso, trataremos dos relatos dos alunos durante as aulas com instrução explícita da oclusiva glotal. Por último, apresentamos as Considerações Finais de nossa pesquisa, seguida das referências utilizadas.

2 DESCREVENDO A OCLUSIVA GLOTTAL: CARACTERÍSTICAS ARTICULATÓRIAS E ACÚSTICAS

A oclusiva glotal [ʔ], também chamada de parada glotal (*glottal stop*), é um alofone⁴⁵ presente na LI em suas variedades mais conhecidas como o inglês americano, australiano, britânico, irlandês e escocês, como apontam Cobacho (2018) e Garellek (2015). É um som de articulação posterior, dada a natureza de sua realização no trato vocal, isto é, na laringe. Faris (2010) descreve três etapas para a produção da oclusiva glotal, conforme mostra a Figura 1: 1) Aproximação (*approach*): momento em que o fluxo de ar é impedido pelo fechamento das pregas vocais; 2) Mantimento (*hold*): momento em que as pregas vocais se mantêm fechadas, a fim de obstruir completamente o fluxo de ar; 3) Soltura (*release*): momento em que o fluxo de ar é liberado pela abertura das pregas vocais.

⁴⁵ **Alofone:** É um som que se caracteriza como uma variante fonética de um fonema. Assim, a oclusiva glotal é uma variante fonética da oclusiva alveolar, uma vez que aquela pode substituir está sem que haja mudança de significado na palavra (OGDEN, 2009).

Figura 1: Visualização das pregas vocais na fase da aproximação, fechamento brusco e mantimento (destaque em verde), seguido da abertura destas (realce em amarelo).



Fonte: Adaptado de: <<http://www.laringocenter.com.br/paralisia-de-cordas-vocais/>>.

A oclusiva glotal é caracterizada como um alofone da oclusiva alveolar /t/, como em; “important” [ɪmp rɪ nt] □ [ɪmp rʔnʔ], “button” [bʌtn] □ [bʌʔn], sem que haja mudança de significado na palavra. A substituição da oclusiva alveolar pela oclusiva glotal é um fenômeno denominado de glotalização-t (*t-glotalization*) (GARELLEK & SEYFARTH, 2016; COBACHO, 2018). Segundo Faris (2010) e Cobacho (op. cit), a substituição da oclusiva glotal pode ocorrer nos seguintes ambientes fonológicos e/ou prosódicos com interface fonologia-sintaxe: 1) **Antes de oclusivas orais e nasais:** *get time* [gɛʔ taim]; *quite good* [kwɪʔ g d]; 2) **No ataque de sílaba pós-tônica em que há traço de nasalidade na posição nuclear:** *cotton* [k ʔ n] ou [k ʔn], e; 3) **Em posição de coda silábica,** *that* [ðæʔ], *out* [a ʔ].

Vale a pena ressaltar, assim como destacam Eddington & Taylor (2009), que o ambiente fonológico propício à realização da glotalização-t pode mudar a depender da variedade do inglês. Cobacho (2018), faz menção ao dialeto conhecido como “*Cockney English*”, falado em Londres, e aponta para mais um ambiente favorável à produção da oclusiva glotal: o ambiente intervocálico, como em: *bottle* [b ʔl] e

butter [bʌʔ]. Não obstante, o autor (op. cit) destaca que a realização da oclusiva glotal entre sons de traço [+ soante] é uma característica marcada do *Cockney English*.

Garellek (2015), ainda assevera que a oclusiva glotal é um som bastante comum entre nativos e muito recorrente na LI, especialmente no inglês falado. Ito & Strange (2009), Faris (2010), Norton (2017), frisam que a oclusiva glotal é um som bastante difícil para aprendizes de inglês como L2. Duarte (2018), destaca que mesmo sendo um som muito produzido por nativos da LI, ele é, ao mesmo tempo, pouco conhecido por brasileiros aprendizes/falantes de inglês/L2. A autora pontua algumas complexidades para a produção e percepção da oclusiva glotal por brasileiros: i) é um som que não está presente no inventário fonológico do PB; ii) é um som com uma articulação posterior, o que impede a visualização de sua produção e iii) pode ser confundido com um apagamento sonoro, visto que é um som que apresenta baixa intensidade.

Assim como as vogais, a oclusiva glotal apresenta natureza acústica discreta (não há ruído de transiência, embora seja uma oclusiva), no entanto, possui baixa intensidade. Para Hussien-Seid (2011), na análise acústica de uma oclusiva glotal, é importante analisar os pulsos glotais e não necessariamente os formantes, já que sua transição formântica está em função da vogal que a precede. Uma vez que a sua produção se dá pelo fechamento e abertura das pregas vocais, faz-se necessário observar o comportamento da Frequência Fundamental (F0)⁴⁶.

Duarte (2018), aponta que há uma lenta vibração das pregas vocais durante a produção da oclusiva glotal, diminuindo a quantidade de ciclos por segundo; o que resulta em um decaimento da F0 e maior duração do segmento-alvo por proporções matematicamente

⁴⁶ **A Frequência Fundamental** – conhecida como Fzero (F0 ou F0) é a frequência básica com que as pregas vibram em um intervalo de segundo (OLIVEIRA, 2017).

inversas, por exemplo, quanto mais baixa a F0, maior será a duração do segmento. Hussien-Seid (2011) e Cobacho (2018), por sua vez, destacam que, além de baixa intensidade, a oclusiva glotal apresenta irregularidade nos pulsos glotais. Garelek & Seyfarth (2016), em um estudo sobre a caracterização acústica da glotalização, indica que esta afeta, na maioria dos casos, a produção do segmento alveolar [t] em posição de coda. Para mais detalhamento acústico da oclusiva glotal, vide seção 3.1 deste trabalho.

3 A FONÉTICA E AS SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE INGLÊS/L2

A fonética, a qual se caracteriza como o estudo dos sons das línguas em seus aspectos articulatórios (produção dos sons), perceptivos (o que se ouve enquanto organismo sonoro) e acústicos (as propriedades físicas dos sons da fala), pode potencializar a produção e percepção de uma L2, tornando-se primordial para o estabelecimento de diferenças/semelhanças pautadas na oralidade. Esta favorece, portanto, a aprendizagem do dinamismo acústico-articulatório das línguas.

A reflexão sobre as implicações da fonética no processo de ensino-aprendizagem de uma L2, justifica-se por remeter à modalidade oral da língua, cujo surgimento antecede o da modalidade escrita (MADUREIRA & SILVA, 2017, p. 88). Além disso, propomos que a fonética é capaz de provocar a consciência fonológica (CF) no aprendiz, trazendo reflexões acerca dos aspectos sonoros da L2, bem como estimula a percepção da natureza articulatória destes. De acordo com Alves (2012), a CF refere-se as habilidades que o aprendiz adquire ou possui em refletir e manipular os sons de uma língua.

Assim como propõem Madureira & Silva (2017), no momento em que o aprendiz identifica os novos sons, ele poderá refletir sobre os mesmos, bem como distingui-los dos da sua L1 e, assim, produzi-los e percebê-los com mais facilidade, o que corrobora a ideia de Alves (2012), que, através da CF, a qual abarca aspectos fonéticos-fonológicos, o indivíduo passa a reconhecer e compreender os sons da língua.

Hirakawa (2007), em sua monografia sobre a fonética e o ensino-aprendizagem de línguas, destaca que a fonética é um componente imprescindível para o desenvolvimento das competências orais de uma L2. A autora (op.cit), além de enfatizar a importância da fonética para a produção e percepção dos sons em L2, aponta que seus alunos, após o contato com a fonética, sentiram-se mais confiantes para falar a L2 e apresentaram mais facilidade para compreender dados orais da língua-alvo. Para a autora:

[...] no momento em que eles percebem que eles compreendem melhor uma mensagem oral ou que eles se sentem mais confiantes para falar, a fonética passa então a despertar a curiosidade dos alunos e se torna também um instrumento para o aprimoramento das competências orais (HIRAKAWA 2007, p. 143).

Corroborando essa perspectiva, a fonética passa a ser uma ponte ao desconhecido, isto é, aos novos aspectos sonoros, orais e perceptivos da LI. Quando ensinada de maneira adequada e efetiva, torna-se uma ferramenta poderosa, capaz de facilitar e aprimorar a inteligibilidade e produção do idioma-alvo. Ademais, à medida que o aluno entende com mais simplicidade o inglês falado, ele se sente mais estimulado e motivado a aprender a L2 em foco.

3.1 A oclusiva glotal no ambiente de sala de aula

Vale a pena frisar que, ao trabalharmos com aspectos orais em sala de aula, não buscamos uma ideia de “pronúncia perfeita”, isto é, noções

dicotômicas (certo vs. errado). Pelo contrário, trabalhando com a oclusiva glotal, mais especificamente, a substituição desta pela oclusiva alveolar, estamos mostrando ao aluno que há diferentes formas de produzir uma mesma palavra. Assim, ajudando-o a ter mais fluidez no idioma, bem como facilitar sua produção e inteligibilidade do segmento e idioma-alvo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN), por exemplo, orientam os professores no tocante ao ensino da fonética da língua-alvo em sala de aula, bem como destacam alguns pontos que podem surgir no processo aprendizagem de uma L2: i) os alunos se depararão com novos sons, sons que não estão presente na L1; ii) poderá haver sons que apresentam mais de uma produção fonética; e iii) a relação entre grafema e fonema se apresenta de forma distinta em ambas as línguas.

Nessa perspectiva, os pontos destacados acima devem nortear o ensino da oclusiva glotal em sala de aula. Assim como indica o primeiro ponto, a oclusiva glotal é um som novo para o aluno, visto que não faz parte do inventário fonológico do PB. Dessa forma, e como dito anteriormente, por ser um som ausente no PB ele se apresenta complexo para os brasileiros aprendizes de inglês. Por conseguinte, é de suma importância que o professor conscientize os alunos sobre a oclusiva glotal, facilitando a percepção, bem como a produção desta.

Além da explicitação da oclusiva glotal, (abordando o segundo ponto), é essencial que o professor mostre ao aluno que palavras produzidas com o som da oclusiva alveolar podem, em certos contextos fonológicos, ser produzidas com a oclusiva glotal, Assim sendo, se faz necessário apresentar-lhe as possibilidades de produção de palavras e/ou frases prosódicas que contenham a oclusiva alveolar, como em; *that name*” [ðæt neɪm] ou [ðæʔ neɪm], “*outside*” [aʊt saɪd] ou [aʊʔ saɪd], a fim de que, no momento em que o aluno se depare com palavras produzidas com a oclusiva glotal e não com a oclusiva alveolar, ele não se surpreenda e compreenda a mensagem transmitida.

Ademais, no que diz respeito ao terceiro ponto, quando o discente compreende que a oclusiva alveolar pode ser realizada como uma oclusiva glotal, ele percebe que na LI não há uma correspondência direta entre grafema e fonema, no caso de /t/, nos ambientes que permitem glotalização. Isso fará, portanto, que ele reflita acerca da língua-alvo.

4 METODOLOGIA

No que tange à classificação da pesquisa, esta é de cunho qualitativo e quantitativo. O primeiro diz respeito à análise dos dados que compõem nosso *corpus* para determinar, sob o ponto de vista fonético-acústico, a realização do segmento-alvo, além de um módulo de *treinamento* (instrução explícita) aplicado ao grupo experimental; para produção e percepção da oclusiva glotal; o segundo diz respeito à análise estatística dos dados para determinar, sob o ponto de vista estatístico-probabilístico, como se comportam os grupos que compõem nosso *corpus*.

4.1 Coleta de dados Fase – 1

Para a constituição do *corpus* que compõe a presente pesquisa, foram selecionados seis informantes, os quais estão estratificados por grupos; grupo controle (GC) e grupo experimental (GE). O GC está formado por dois falantes de inglês/L1 norte-americanos dos Estados Unidos e o GE está constituído por quatro brasileiros aprendizes de inglês/L2, naturais da Paraíba e de semelhante grau de escolaridade, a saber, 7º ano do Ensino Fundamental, os quais alunos de uma escola particular localizada na cidade de Guarabira-PB.

Um total de 68 *alvos* (palavras e/ou frases contendo os sons a serem produzidos como [t] ou [ʔ]) foram lidos pelos grupos. Cada grupo realizou o experimento em 03 rodadas distintas, gerando 272 ocorrências por rodada para o GE (68*alvos* x 4*participantes*) e 136 ocorrências por rodada para o GC (68*alvos* x 2 *participantes*). Logo, a quantidade total de produções geradas (total das ocorrências) foi de 816 para o GE (272*ocorrências* x 3*rodadas*) e 408 para o GC (136*ocorrências* x 3*rodadas*).

A coleta dos dados foi realizada em um ambiente silencioso, em que apenas permaneceu a pesquisadora e um informante por vez. Utilizamos um gravador: *Zoom H1 Handy PCM Recorder 200m* com microfone: *On-board Zoom H1 unidirectional Microphone*; taxa de frequência de resposta do microfone: 30 a 16000Hz; taxa de amostragem: 44100 Hz a uma taxa de quantização: 16 bits com relação *senal-ruído* > 30 dB. O microfone foi mantido em uma distância de 10 a 15 cm da boca do participante, a fim de que não houvesse interferência de fatores externos, bem como maior aproveitamento de energia do material coletado em virtude da natureza acústica do segmento-alvo (cf. seção 1.1 desta pesquisa).

O procedimento se deu da seguinte forma: Primeiramente, cada participante leu frases apresentadas através de *slides* no programa MS PowerPoint. Cada *slide* continha três frases distintas com palavras-alvo no começo, no meio e no final das frases: 1- I prefer to play **football**; 2- I'm going to play **football** outside; 3- **Football** is a good sport. Posteriormente, os participantes foram submetidos a leituras aleatórias das palavras-alvo, através da seguinte frase-veículo: "I say 'WORD' badly", em que "WORD" foi nossa palavra-alvo, por exemplo: **cotton**. Ainda, os participantes leram um texto que continha palavras-alvo com a oclusiva alveolar /t/ em ambientes propícios à substituição desta pela glotal [ʔ].

4.2 Tratamento acústico dos dados

O tratamento acústico de nossos dados foi realizado através do programa computacional *Praat* (Boersma e Weenink, 2020). A análise acústica se faz importante para o nosso trabalho, uma vez que nos dá a possibilidade de inferirmos sistematicamente sobre o que está sendo produzido e como foi produzido. No que concerne ao nosso objeto de estudo, utilizamo-nos da análise de decaimento da F0, aumento ou diminuição da amplitude (ênfase espectral) e duração da janela espectral. Podemos, dessa forma, chegar a conclusões que, apenas em uma análise de oitiva (perceptual) não seríamos capazes de atestar com acurácia, isto é, a produção ou não do objeto-alvo.

4.3 Proposta de intervenção

No presente trabalho, objetivamos averiguar se aulas com treinamento perceptivo e articulatório da oclusiva glotal facilitariam a produção desta por aprendizes brasileiros de inglês/L2. Para tanto, selecionamos quatro alunos de uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, para realização do experimento. A seguir, a partir do quadro 1, detalharemos as atividades aplicadas na intervenção. Obtivemos um total de 6 atividades, aplicadas em 5 aulas com duração de 45 minutos cada. Vale a pena ressaltar que, ainda que seja uma descrição da aplicação da temática em sala de aula pela professora-pesquisadora, é também uma proposta a ser aplicada por professores de inglês como L2, a fim de contribuir com o ensino de LI, especialmente o de pronúncia. Nessa perspectiva, esta intervenção pode ser utilizada por professores de inglês como L2 já atuantes ou professores em formação, além de estudantes estagiários da língua-alvo. Além disso, também serve como aporte para aprendizes da LI e pesquisadores que são curiosos em compreender aspectos fonético-fonológicos da língua-alvo.

Quadro 1: Intervenção em sala de aula.

Atividades	Tema	Objetivos	Material utilizado	Duração
1°	Oclusiva glotal vs. oclusiva alveolar	Conhecer as características articulatórias de ambos segmentos	Quadro, lápis e imagens dos articuladores.	30 min.
2°	A oclusiva glotal enquanto alofone	Compreender os ambientes propícios à produção da oclusiva da glotal	Quadro e lápis	30 min.
3°	Articulação da oclusiva glotal	Aprender como se produz a oclusiva glotal	Quadro e lápis	30 min.
4°	Percepção da oclusiva glotal	Praticar a percepção da oclusiva glotal	Projetor, quadro e lápis	25 min.
5°	Articulação da oclusiva glotal	Praticar a produção da oclusiva glotal	Quadro e lápis	20 min.
6°	Listening: a oclusiva glotal em frases	Praticar a percepção da oclusiva glotal em frases	Caixa de som, quadro e lápis	45 min.

Fonte: os autores.

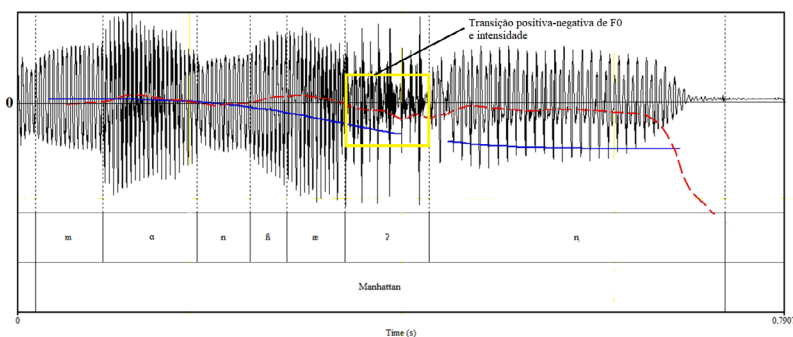
Na 1° lição, explicamos aos alunos o que é a oclusiva glotal e a oclusiva alveolar, como ambas são produzidas e quais articuladores estão envolvidos na realização dos referidos sons. Para uma ampliação maior do conhecimento, mostramos os discentes uma imagem da glote e pregas vocais (vide Figura 1, deste trabalho).

Já na 2° lição, discutimos sobre a oclusiva glotal enquanto alofone da oclusiva alveolar. Explanam os alunos que na LI a oclusiva glotal é caracterizada como um alofone da oclusiva alveolar pelo fato de que, em certos contextos fonológicos, os quais já detalhamos na fundamentação do presente trabalho, a oclusiva glotal pode substituir a alveolar sem que haja mudança de significado na

palavra. Posteriormente, repassamos e explicamos aos alunos os ambientes fonológicos propícios à produção da oclusiva glotal, (vide seção 1.1 deste trabalho).

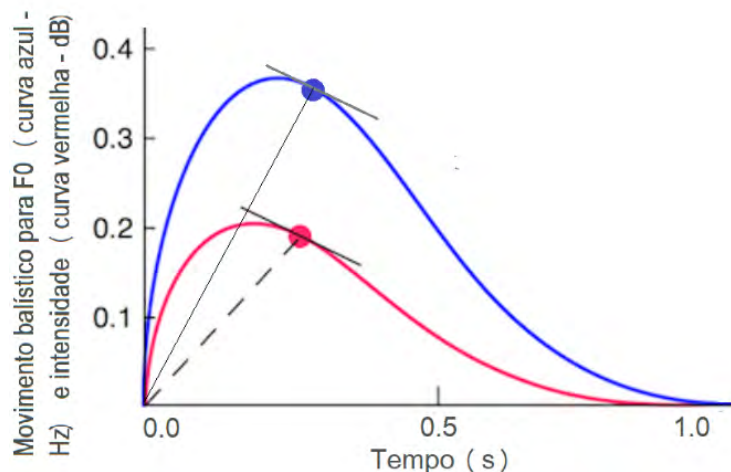
No tocante a 3ª atividade, focalizamos em um treinamento através de uma técnica baseada no Modelo Articulatório-Motor de Stetson ([1928], 1951, p. 203-208) utilizando o “Golpe de Glote” (*glottal catch*). Este movimento articulatório é uma transição *positiva-negativa* do movimento muscular para a produção da oclusiva glotal (vide Figura 3). Esta técnica é representada por um *movimento balístico* (vide Figura 4). Este movimento (Stetson op. cit., p. 230-237), leva em conta duas variáveis: um movimento articulatório para a consoante-alvo e um movimento respiratório (pulso expiratório de *fora para dentro* antes da soltura) para gerar pressão sub-glótica e, desta forma, tencionar as pregas vocais. A tensão das pregas vocais ocasionada pela transição positiva-negativa é que gera o movimento balístico, i.e., as fases dinâmicas de decaimento, tanto da F0 quanto da energia, ao longo do tempo.

Figura 2: Forma de onda, Transição positiva-negativa da F0 (contorno em azul - Hz) e da Intensidade (contorno em vermelho – dB) da palavra “Manhattan” produzida por uma falante dos Estados Unidos de inglês/L1.



Fonte: os autores.

Figura 3: Trajetória balística da F0 (contorno em azul - Hz) e da Intensidade (contorno em vermelho - dB) na adução das pregas vocais seguida de soltura do pulso glótico previsto no Modelo Articulatorio de Stetson para oclusiva glotal.



Fonte: os autores.

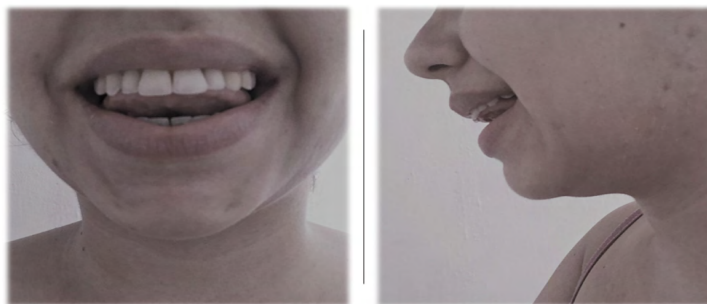
Pedimos que os alunos permanecessem em silêncio, visto que estamos tratando de pronúncia e, para o segmento-alvo, que é um som de baixa intensidade, precisamos de um ambiente o mais silencioso possível.

O treinamento se deu da seguinte forma: **1**- tendo em vista que os participantes também têm aulas de espanhol, pedimos que os alunos produzissem a palavra “*un*” (Stetson, op. cit., p. 203) em espanhol (*um* em português) (vide Figura 5 para a produção do referido som), com a ponta da língua no alvéolo dentário (cavidade do osso da maxila e mandíbula em que os dentes superiores e inferiores se alojam), nesse caso, posicionar a língua no alvéolo dos dentes superiores; **2** - Após a realização da palavra “*un*”, pedimos que eles produzissem a sílaba “*bu*” [bA] da palavra “*button*”; **3** - Por fim, pedimos-lhes que realizassem a sílaba “*bu*”, juntamente ao número “*un*” em espanhol, de forma que

houvesse um espaço temporal entre uma sílaba e outra. Os discentes tinham que fazer um esforço maior antes da vogal de cada sílaba, em outras palavras, alongar o [b] da sílaba tônica e um golpe de glote (como um estilingue) na sílaba pós-tônica, o qual é facilitado através da técnica da palavra “**un**” mencionada no ponto 1, deste treinamento.

Este golpe de glote, em função do lapso temporal entre as sílabas tônica e pós-tônica, é relatado por Stetson ([1928], 1951) no tocante à realização articulatória do inglês por nativos, e por Morton, Marcus & Frankish (1976), em investigação sobre o centro de percepção humano para vogais e consoantes (*p-center*) envolvendo “a batida do dedo” (*finger tapping*) antes da produção de uma vogal. Posterior a este treinamento, aplicamos o mesmo procedimento com mais palavras: *mitten* [mɪtʔən], *Manhattan* [mænhæʔən], entre outras.

Figura 4: Foto da 1ª autora deste trabalho mostrando a articulação da sílaba “un” na palavra “button” com a ponta da língua atrás do alvéolo dentário superior em visão frontal (porção esquerda da Figura 5) e visão sagital (porção à direita da Figura 5) para treinamento de produção da oclusiva glotal em início de sílaba pós-tônica com núcleo [+ nasal, silábico], como em “button” – [ʔn].



Fonte: os autores.

Para a realização da 4ª atividade, solicitamos aos discentes o acesso do site: <<https://forvo.com/search/>>⁴⁷. Ao entrar no site, eles deveriam pesquisar palavras propícias à substituição da oclusiva alveolar pela glotal, seguindo a ordem proposta no quadro 2. O número (*occurrences*) antes das palavras (*words*) indica a quantidade de produções da glotal (*glottal stop*) ou da alveolar (*alveolar stop*) a escutar. Após escutar as 8 (oito) produções da palavra “cotton”, por exemplo, o aluno deveria escrever na coluna “*glottal stop*” ou “*alveolar stop*” a quantidade que foi produzida entre elas.

Quadro 2: Atividade proposta para prática perceptiva da oclusiva glotal.

Student's name: _____			
<i>Occurrence</i>	<i>Words</i>	<i>Glottal stop</i>	<i>Alveolar stop</i>
8	Cotton		
6	Botton		
3	Manhattan		
4	Fit		
4	Cat		

Fonte: os autores.

A 5ª atividade foi desenvolvida com o intuito de praticar a produção da oclusiva glotal. Para a escolha daquele que deveria produzir uma das palavras, foi feito o seguinte procedimento: Enquanto uma música tocava, uma bola passava de aluno para aluno e, quando a música parasse, o discente, que estivesse segurando a bola, deveria produzir uma das palavras. O mesmo procedimento se repetia até o fim das palavras, o aluno que já havia participado não poderia participar mais.

⁴⁷ O “forvo.com” é um site que disponibiliza pronúncias de palavras nas mais variadas línguas do mundo. É uma boa opção para aqueles que estão aprendendo uma segunda língua e gostariam de escutar a pronúncia de um nativo. Além disso, o site propicia pronúncias de palavras em diferentes variedades da língua.

Foi através dessa dinâmica, ao produzir palavras como; *cat*, *fit*, *shirt*, que alguns deles tentaram utilizar a técnica da palavra “*un*”. Nesse momento houve uma intervenção no que diz respeito a produções desses tipos de palavras. Explicamos aos discentes que a referida técnica não se aplica para palavras que podem apresentar a oclusiva glotal em posição de coda. Pois, se eles o fizessem, outra palavra seria produzida ou, até mesmo, uma que não faz parte do léxico da LI.

A intervenção se deu da seguinte maneira:

Ressaltamos que a técnica, ensinada anteriormente, utiliza-se para palavras que podem ser produzidas com a oclusiva glotal em início de sílaba pós-tônica nasalizada, como em; *button*, *Manhattan*, *mitten*. Contudo, para palavras que possuem a oclusiva glotal em posição de coda, como, *shirt*, *but*, *can't*, os discentes deveriam: 1- posicionar a mão na laringe e 2- produzir a palavra-alvo e tentar gerar uma pressão na glote.

Dito isso, com a mão posicionada na laringe, os aprendizes poderiam sentir, levemente, um deslocamento desta, devido à pressão gerada pelo fechamento brusco das pregas vocais (vide Figura 6).

Figura 5: Foto da 1ª autora deste trabalho com a mão posicionada na laringe para a produção de palavras que podem apresentar a oclusiva glotal em posição de coda.



Fonte: os autores.

Na 6ª atividade, praticamos a percepção da oclusiva glotal em frases e palavras. Para Duarte (2018):

“Palavras como – can (poder) e can’t (não poder) – que podem ser produzidas com a oclusiva glotal em substituição da oclusiva alveolar, se apresentam confusas para o falante de inglês como L2. Ao passo que I Can’t (eu não posso) na fala passa a ser [ɑr kæn?] e assemelha-se a pronúncia de I can (Eu posso) [ɑr kæn] traz dificuldades na compreensão da mensagem” (DUARTE, 2018, p. 57).

A partir dessa perspectiva, buscamos praticar a percepção do modal verbo “can” [kæn], em sua forma afirmativa e “can’t” [kænʔ], em sua forma negativa. A prática se deu da seguinte forma: ao escutar [kæn] ou [kænʔ], os alunos deveriam jogar se ouviram o modal verbo na forma afirmativa ou negativa. O mesmo procedimento foi feito de maneira exaustiva, até o momento em que havia mais acerto do que erro. Vale a pena destacar que as produções do modal verbo, na forma negativa, eram realizadas com a oclusiva glotal e não com a oclusiva alveolar, visto que objetivamos a prática da percepção do segmento glotal.

Posteriormente, praticamos a inteligibilidade do verbo [kæn] e [kænʔ] no nível frasal. Utilizamos dez frases, cinco com o modal verbo *can* [kæn], na forma afirmativa, e cinco com *can’t* [kænʔ] na forma negativa. Após escutar a frase, um aluno era escolhido e deveria traduzi-la para o português. Por exemplo, ao escutar “*I can’t go now*” espera-se que o aluno responda “eu não posso ir agora”, no lugar de “eu posso ir agora”.

4.4 Coleta de dados – Fase 2

Em virtude da pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), não foi possível realizar a fase 2 da coleta de dados devido à demanda presencial desta. Nesta etapa, os alunos já teriam passado pelo treinamento, a fim de realizarmos testes estatístico-inferenciais confrontando as amostras da fase 1 com a fase 2 via *Teste-T bicaudal pareado*.

4.5 Tratamento estatístico

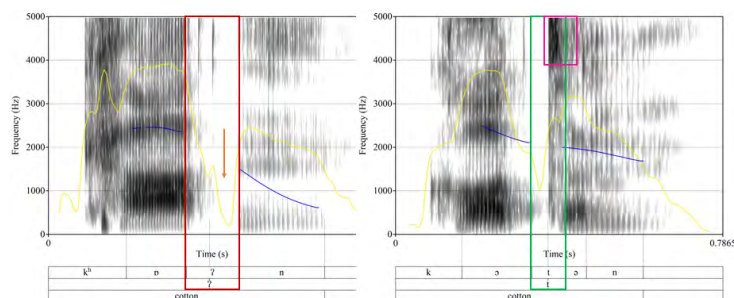
Para o tratamento estatístico-inferencial de nossos dados realizamos um Teste T bicaudal de duas amostras entre o GE (brasileiros) e o GC (norte-americanos) que levou em conta a média das produções do segmento-alvo. Um valor de significância (alfa) de 5% foi utilizado para verificar se há variação entre as médias dos grupos. O teste e gráficos estatísticos foram rodados através da linguagem R (R CORE TEAM, 2020) disponível em: <<https://cran.r-project.org/>>.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Análise e discussão dos dados acústicos

Nesta seção, mostraremos os resultados de nossa pesquisa a partir da análise acústica e estatística, além de discutir e analisar relatos dos alunos observados pela pesquisadora-professora a partir das aulas com treinamento metafonológico do fenômeno estudado.

Figura 6: *Porção à esquerda:* produção da oclusiva glotal na palavra “cotton” (algodão) por um falante do grupo dos nativos. *Porção à direita:* produção da oclusiva alveolar na palavra “cotton” por um falante do grupo dos brasileiros.



Fonte: os autores.

Como dito anteriormente, falantes nativos da LI, tendem a substituir a oclusiva alveolar pela oclusiva glotal. Assim, é possível observar, a partir do destaque em vermelho da porção a esquerda da figura 7, que houve a comutação da oclusiva alveolar pela produção da oclusiva glotal. Em consonância com Cobacho (2018), a permutação entre a oclusiva alveolar e a oclusiva glotal pode ser vista como um resultado do princípio do menor esforço, em que há uma tendência para que as palavras sejam pronunciadas de uma maneira que envolva o mínimo esforço articulatório. Nesse sentido, o informante opta pela produção da oclusiva glotal, a fim de “suavizar e simplificar” a produção da oclusiva alveolar.

No tocante as características acústicas do segmento-alvo, podemos notar que há um decaimento brusco da F0 (traçado horizontal azul), bem como um decaimento da intensidade (traçado amarelo horizontal apontado pela seta em laranja). Isso acontece porque, antes do fechamento brusco das pregas vocais, há uma desaceleração no fechamento e abertura destas. Além disso, notam-se ciclos glotais espaçados e irregulares, devido ao fechamento brusco das pregas vocais para a produção do fenômeno de glotalização-t.

Já na parte destacada em verde, porção a esquerda da figura 7, obtivemos a realização do oclusiva alveolar em posição de coda na palavra *cotton* pelo grupo dos brasileiros. Como já abordado anteriormente, a oclusiva glotal é um segmento inexistente no inventário fonológico do PB, o que pode acarretar na não produção do segmento-alvo. Percebemos, então, que, diferentemente do nativo, o brasileiro não realizou a permutação entre a oclusiva alveolar e a oclusiva glotal. A produção da oclusiva alveolar pode ser observada através da parte realçada em verde. Em contraste com a produção da oclusiva glotal, nesta, não é possível ver os pulsos glotais no espectro de banda larga, senão uma concentração de energia (destaque em rosa), característica acústica da oclusiva alveolar.

5.2 Análise e discussão dos dados estatísticos

Nesta seção, mostraremos o desenho estatístico de nossa pesquisa em termos de distribuição de probabilidade. Apresentaremos um cruzamento de dados entre os grupos NAT e BRA para verificar como os grupos se comportam estatisticamente.

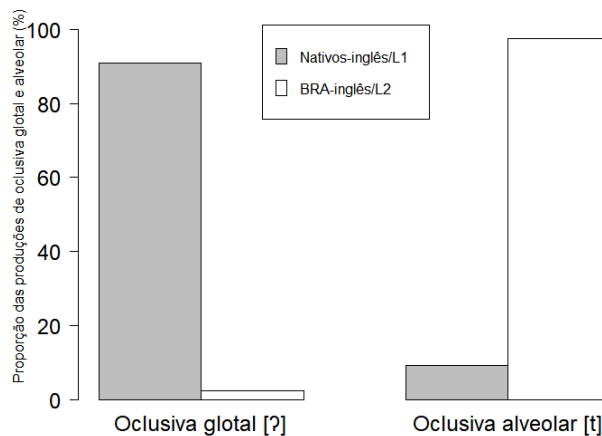
Tabela 1: Estatísticas do Teste-T referentes à primeira fase da coleta de dados, em que: Segmento -alvo = se oclusiva glotal/alveolar; Hipótese = nossa hipótese verificada a partir do teste da hipótese nula; Grupo(μ) = a média (μ) de produções por grupo: NAT (falantes nativos de inglês/L1 e BRA (falantes brasileiros de inglês/L2; t-valor = valor do t-crítico (representa a média entre os dois grupos para o Segmento-alvo) e p-valor = probabilidade de ocorrer um dos eventos (i.e., realização da oclusiva glotal/alveolar por um dos grupos NAT/BRA).

Segmento -alvo	Hipótese	Grupo (μ)		t-valor	p-valor
		NAT	BRA		
<i>Oclusiva glotal</i>	NAT>BRA	119,8	8,3	41.22	<0,001***
<i>Oclusiva alveolar</i>	NAT<BRA	11,9	236	-97.34	<0,001***
<i>O. Glotal vs. O. Alveolar</i>	NAT \neq BRA	65,8	122,15	-14,78	<0.008***

Fonte: os autores.

Podemos perceber, a partir das médias entre os grupos da Tabela 1, que os nativos, aqui analisados, produziram mais a oclusiva glotal do que os brasileiros. Vale ressaltar que são dados da primeira fase, ou seja, os participantes não tinham passado pela intervenção por parte da pesquisadora. Vejamos a partir do Gráfico 1, a proporção das produções de oclusiva glotal e alveolar.

Gráfico 1: Proporção em % das produções de oclusiva glotal e oclusiva alveolar pelos dois grupos.



Fonte: os autores.

Através do Gráfico 1, observa-se, na parte cinza, que os americanos produzem significativamente mais a oclusiva glotal do que a oclusiva alveolar. Os brasileiros, por sua vez, produzem de maneira excessiva a oclusiva alveolar e, consideravelmente pouco, a oclusiva glotal. A partir de nossos dados, percebemos que os nativos de inglês se utilizaram com alta frequência da oclusiva glotal em contextos permitidos, já os brasileiros seguiram na contramão, isto é, não produzindo de maneira significativa o segmento-alvo.

5.3 Discussão dos relatos dos alunos

Vejamos a seguir, na Tabela 2, relatos dos alunos tomando como base as atividades propostas pela professora-pesquisadora da turma. Vale a pena ressaltar que, a partir desta exposição, não é o nosso intuito traçar quaisquer inferências e/ou resultados prévios acerca

do fenômeno em estudo. Trata-se de depoimentos dos alunos e da percepção da docente após a realização dos experimentos (proposta de intervenção) na fase de treinamento.

Tabela 2: Relatos dos alunos a partir da interação com as práticas de ensino de pronúncia realizadas pela professora-pesquisadora.

A.01	“Tia”, esse som é muito “estranho”, eu não conhecia ele, nunca tinha escutado sobre ele. Mas é muito interessante...
A.02	Teacher, é “estranho” demais. Eu não sei se vou conseguir pronunciar, acho que não vou tentar, é muito diferente... - depois de duas aulas... Teacher, eu estou conseguindo, escuta bem... eu consegui, não foi!?
A.03	Professora, olha como eu estou falando... É assim, né!?. Eu estou gostando de aprender esse som, porque eu não conhecia. Eu acho bom também aprender os sons e não só estar olhando para o quadro e aprendendo gramática.
A.04	“Profe”, no início eu estava achando difícil de pronunciar e agora eu estou entendendo o que a senhora está falando. Essa frase foi produzida com a oclusiva glotal e não com a oclusiva alveolar. Eu já estou aprendendo, profe!

Fonte: os autores.

Com base no depoimento do A.01, percebemos, como bem aponta Alves (2012), que há um estranhamento por parte do aprendiz ao se deparar com um novo som. Esse estranhamento é normal e faz parte do processo de aprendizagem, uma vez que é um segmento que não está presente no inventário fonológico do PB, o que nos mostra, portanto, que o aprendiz está em um processo de CF. É interessante observar que o aluno relata que nunca tinha ouvido falar sobre o segmento-alvo, o que corrobora Duarte (2018): som bastante recorrente na LI, mas pouco discutido e conhecido.

OA.02, assim como o A.01, também destaca que o som é estranho. A princípio, o A.02 diz que não conseguirá pronunciar o referido som, visto que é bastante diferente. Contudo, após duas aulas, ele menciona

que consegue realizar o som e, além disso, com empolgação, chama a professora para escutar sua pronúncia do segmento-alvo.

O A.03, no que lhe diz respeito, relata com entusiasmo estar alcançando a produção de um segmento que é novo, pois ele relata que não sabia da existência do referido som. Além disso, percebe-se uma motivação por parte do aluno, ao estudar os sons da LI. O que nos evidencia a importância de não apenas focar em leitura, gramática, por exemplo, da LI, mas sim trabalhar outras habilidades em sala de aula, conforme explicitam os PCN.

Já o A.04, menciona que, a princípio, a produção do som apresentava-se complexa, mas que ao decorrer das aulas, através dos treinamentos, ele se sentia mais confortável em produzi-la, o que nos indica uma motivação e uma satisfação no que tange à tentativa de perceber o som.

Vale a pena destacar que trazer para sala de aula algo bastante distinto da realidade dos alunos, a primeiro momento, não é fácil. É compreensível, uma vez que eles, na maioria das vezes, estão acostumados com um ensino mais tradicional. Então, ao propor algo diferente, nota-se, a princípio, uma repulsa e resistência, mas, com o passar do tempo, percebe-se motivação e participação por parte dos discentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propunha a responder as seguintes questões: i) os nativos de inglês realmente produzem a oclusiva glotal?
ii) os brasileiros produzem ou apresentam dificuldades na realização

da oclusiva glotal? iii) a instrução explícita da oclusiva glotal facilita a produção desta por brasileiros aprendizes de inglês como L2? No que tange à primeira questão, os dados revelaram que os falantes de inglês/L1, aqui analisados, produziram significativamente mais a oclusiva glotal do que a alveolar, conforme o teste estático que nos evidencia uma média de 119,8 para a realização do segmento alvo, o que equivale a 92% das produções e uma média de 8,3 destas para a oclusiva alveolar, equivalente a 8% das produções. Esses achados nos indicam que os falantes de inglês/L1, como prevíamos, tendem a substituir, em contextos permitidos, a oclusiva alveolar pela oclusiva glotal.

Além disso, no que diz respeito à segunda questão, percebemos que a produção da oclusiva glotal, por parte dos brasileiros, apresenta-se de maneira inversa se comparado à produção dos falantes de inglês/L1 (vide Tabela 1). Uma razão para esse desempenho deve estar ligada ao fato de que os brasileiros não têm consciência da existência do segmento-alvo na L2, além de ser um som bastante minucioso de baixa intensidade, sendo, assim, de difícil inteligibilidade/percepção.

É importante ressaltar que esses resultados foram prévios à realização do treinamento metafonológico da oclusiva glotal. Dessa forma, e discutindo a questão 3, os aprendizes ainda não tinham sido submetidos a intervenção explícita do segmento-alvo. Infelizmente, e por questões já mencionadas neste trabalho, não foi possível atestar, acusticamente e estatisticamente, se as aulas com o treinamento do segmento-alvo ajudaram os aprendizes a alcançar a produção/percepção da oclusiva glotal. Mas, vale a pena destacar que, do ponto de vista da professora-pesquisadora, foi possível, através de um teste de oitiva, ou seja, de sua percepção enquanto docente, notar um progresso na produção e percepção da oclusiva glotal por parte dos discentes, ademais de uma motivação e empolgação em aprender o segmento-alvo.

De maneira geral, considera-se a importância e relevância deste trabalho para o ensino de inglês/L2, levando em consideração que,

na aprendizagem de uma L2, é fundamental, desde as fases iniciais da aprendizagem, contemplar os sons da língua-alvo. Ademais, estamos tratando de um segmento complexo para os aprendizes e, ainda assim, pouco abordado, conhecido e discutido no ensino de inglês como L2 no Brasil. Acreditamos, portanto, que a presente pesquisa se configura como um auxílio para os profissionais da área. Dito isso, esperamos que, assim como nós, os docentes reflitam sobre nossa proposta e, além disso, a coloquem em prática, a fim de contribuir com o ensino de inglês/L2.

Para trabalhos futuros (já em fase de desenvolvimento), pretendemos refazer a coleta de dados e um teste de percepção para avaliar se, estatisticamente, os aprendizes apresentam melhora nos dois domínios deste segmento; articulatório (com a produção da oclusiva glotal ou outra categoria fônica pelo processo de interlíngua) e perceptual (se de fato o discente escuta o som da oclusiva glotal na produção de falantes nativos de inglês).

Além disso, pretendemos realizar uma avaliação mais detalhada sobre o ensino de pronúncia nas aulas de ensino regular e o quanto os docentes estariam preparados para aplicar a nossa proposta de intervenção.

REFERÊNCIAS

ALVES, U, K. *Consciência dos aspectos fonético-fonológicos da L2*. In: Consciência dos Sons da Língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa/org. Regina Ritter Lamprecht; Ana Paula Blanco-Dutra...[et al.]. – 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

COBACHO, N. *The Increasing Use of t-glottalling in Received Pronunciation*. 2018. 57f. Tese de Doutorado – Universidade Autônoma de Barcelona, Barcelona, 2018.

BALAS, A. *Glottal Stops Produced by Polish Native Speakers in Polish and English. Proceedings of The International Conference of Phonetic Sciences (ICPhS XVII)*, 2012, pp. 280-283.

BOERSMA, P; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer (Version 6.0)* Retrieved from: <http://www.praat.org>, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira: terceiro e quarto ciclo*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

DUARTE, M. *Produção da oclusiva glotal [ʔ] por falantes brasileiros de inglês como L2*. 2018. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018.

DUARTE, M; SILVA, Jr. L. *Produção da Oclusiva glotal [ʔ] por falantes brasileiros de inglês como L2*. In: Maria José Lima da Silva; Carlos Henrique Gadelha Meneses; Josélio dos Santos Sales. (org.). REDE DE SABERES. 1ed.Campina Grande: ADUEPB, 2019, v.1, p. 473-492. Disponível em: <<http://congresso.uepb.edu.br/pibic/e-books/>>. Acesso em: 15 de nov. de 2019.

EDDINGTON. D.; TAYLOR. M. *T-glottalization in American English*. American speech. V. 84, n. 3, p. 298-214, 2009.

FARIS. S. B. *The Glottal Stop in English: A Descriptive Study*. Journal of the college of basic education. Al-Mustansyriah University, 2010, v. 15, n. 65, p. 97-100.

GARELLEK, M. *Perception of glottalization and phrase-final creak*. The Journal of the Acoustical Society of America. California, p. 822–831, 2015.

GARELLEK, M; SEYFARTH, S. *Acoustic comparison of /t/ glottalization and phrasal creak*. San Francisco, USA, V. 139, n. 4, p. 1054-1058, 2016.

HIRAKAWA, D. *A fonética e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: teorias e práticas*. 2007. 152f. Dissertação. (Mestrado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

HUSSIEN-SEID, W. *Acoustic characterization of glottal stop and glottalized sounds in Amharic using non-spectral methods of speech analysis*. 2011. 133 f. Tese (Doutorado) – International Institute of Information Technology, Hyderabad, India. 2011.

MADUREIRA, A.; SILVA F. *Fonética e Fonologia na docência: contribuições para o processo de ensino e de aprendizagem da linguagem*. Educação em Foco, n. 31. p. 73-94, 08-2017.

MORTON, J., MARCUS, S., FRANKISH, C. *Perceptual Centers (P-centers)*. Psychological Review, 83(5), 405-408, 1976

NORTON, Donna. *Guide to English Phonetic System: Learn IPA Sounds in Phonetics*. Disponível em: <https://custom-writing.org/blog/phonetics> Acesso em: agosto de 2017.

OGDEN, R. *An introduction to English phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. 194 p.

OLIVEIRA, J. *Laringalização no português Brasileiro: uma análise em torno do fenômeno laríngeo e implicações para a comparação locutor*. 2017. 96f. Pós Graduação em letras e linguística – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

STETSON, R. *Motor Phonetics: A Study of Speech Movements in Action*, 2nd ed., Amsterdam: North Holland Publishing Co., [1928] 1951.

15

Rafael Damiano de Lima Santos
Eduardo Henrique Cirilo Valones

ENSINO DE LITERATURA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA ATRAVÉS
DAS ALEGORIAS PRESENTES
NO TEXTO TEATRAL
DA PEÇA *A DONZELA JOANA*,
DE HERMILO BORBA FILHO

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca fazer uma correlação entre o processo de ensino e aprendizagem da Literatura na Educação Básica, abordando questões inerentes à cultura popular e à alegoria presentes na peça *A donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho. Dessa forma, procuramos destacar a importância desse estudo para o ensino de educação básica, uma vez que é significativo discorrer sobre fatores históricos, folclóricos e literários no processo de ensino e aprendizagem.

Nossa hipótese inicial é que a produção literária brasileira, especificamente, a nordestina, fortemente impregnada da cultura popular, pode ser uma excelente aliada no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o interesse dos discentes a esse respeito é observado na vivência da educação básica. A peça mencionada é obra de um autor nordestino, em que é perceptível a influência da cultura e a tradição popular do Nordeste, além de entrelaçar essa cultura com alegorias na construção tanto de seu enredo quanto das personagens.

Tendo a educação básica como campo de estudo, no que diz respeito ao ensino de Literatura, este trabalho busca apresentar e discutir como o ensino da grande área de língua portuguesa vem sendo constantemente discutido, sempre visando sua melhoria.

Tal como apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 1998), o centro dessa discussão está na relação dos alunos com os domínios discursivos, sendo assim, este documento enfatiza principalmente a consolidação de práticas de ensino que estão interligadas ao uso da linguagem. Essas práticas devem ser elaboradas com base nos usos da língua dentro da realidade dos discentes, com o intuito de desenvolver nesses sujeitos novas habilidades discursivas.

Sabemos que a tradição popular nordestina possui grande diversidade, principalmente pelo fato de ter se formado a partir de influências de diferentes matrizes, como a indígena, a europeia e a africana. Apesar de toda essa variedade cultural, a região nordestina acaba por apresentar certas diferenças, algo que a torna extraordinariamente rica culturalmente. Por ter sido a região por onde os colonizadores chegaram primeiro ao nosso país, o Nordeste apresenta grande influência oriunda dos africanos trazidos aos estados de Pernambuco, Maranhão e Bahia. Dessa forma, essa cultura é caracterizada como possuidora de diversas manifestações folclóricas, destacando-se a grande contribuição literária para o cenário cultural brasileiro.

Este trabalho situa-se na área do ensino da Literatura na Educação Básica. Assim, através de um texto dramático, busca-se analisar algumas das características históricas e literárias que embasam a produção de determinada obra, tendo como categoria analítica a alegoria⁴⁸, tão fortemente marcada no enredo da peça, que será explorada numa proposta de intervenção nas aulas de língua portuguesa.

Literatura e dramaturgia são duas áreas que estão intrinsecamente relacionadas. O teatro possui uma trajetória cujos pilares sofreram mudanças ao longo do tempo, estando, atualmente, com sua estrutura bastante diferente, na forma mais usada – o drama contemporâneo. Dessa forma, a literatura está em constante reinvenção, pois as obras clássicas acabam sendo adaptadas por uma nova roupagem literária e semelhantemente ocorre no teatro, pois as obras se atualizam por meio de releituras diversas.

Neste contexto, o presente trabalho contempla literatura, cultura popular, tradição popular nordestina e ensino. Na peça *A donzela Joana*, os efeitos do texto teatral, a arte da retórica e o universo

⁴⁸ O termo "Alegoria", do grego *allós* (outro), *agourein* (falar), mostra-se em seu significado retórico antigo, como uma aplicação do discurso, ou seja, trata-se de uma técnica metafórica que representa abstrações. HANSEN, João Adolfo. Alegoria: construção e interpretação da metáfora. São Paulo: Hedra/UNICAMP, 2006.

popular chamam atenção do público, causando certa curiosidade ao espectador, fazendo-o questionar-se sobre a temática abordada, principalmente quando este repertório lhe é familiar, propondo a leitura de um novo texto por meio de diferentes aspectos.

Hermilo Borba Filho tomou a realidade nordestina como base para uma recontagem da História do Nordeste, em consonância com a realidade vivenciada pelo povo desta região. Em *A donzela Joana*, o enredo traz à tona o evento da expulsão dos holandeses de Pernambuco como tema para evidenciar o Nordeste como palco. Recria a personagem da donzela de Órleans⁴⁹, moça modesta do interior de Pernambuco, que tem a missão de expulsar os holandeses do estado, libertar Olinda e coroar João Fernandes Vieira.

Vemos que a realidade nordestina serviu como base para a criação da peça, visto que, historicamente, o território nordestino passou por diversos eventos que deixaram marcas em sua cultura, política e, por que não dizer, em seu campo literário. A obra trata dessas temáticas de forma bastante simples, mas, ao mesmo tempo, com um nível extraordinário de refinamento intertextual. Ou seja, Borba Filho recriou fatos históricos com tempo e espaço distintos, mas que interagem entre si harmoniosamente, levando-nos a identificar como uma releitura bem elaborada é capaz de trazer um novo universo de interpretação. E, assim, observa-se o universo de outra área de conhecimento, a História, interagindo com as demais aqui citadas.

Estudando a temática, podemos perceber as diferentes influências que uma mesma obra pode conter, de forma a fazer com que o leitor/espectador perceba como a literatura e a dramaturgia podem moldar-se uma à outra, criando e recriando fatos e ideias e, assim, se tornarem mais interessantes no processo de ensino-aprendizagem.

⁴⁹ Termo utilizado para referir-se à Santa Joana D'Arc, uma importante personagem da história francesa, durante a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), quando a França enfrentou a rival Inglaterra.

Para tanto, o presente texto se organiza em uma introdução, contendo a apresentação da temática. Um tópico em que se discute a importância do gênero dramático no ensino de língua portuguesa. Em seguida, faz-se um breve percurso histórico do teatro no Brasil, bem como durante o período da Ditadura Militar. Após essa contextualização, apresenta-se a metodologia que foi empregada na execução da pesquisa. Ainda, um tópico em que se esclarece os procedimentos para a execução de uma proposta de ensino tendo o texto dramático como base e, por fim, as considerações finais.

2 A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO DRAMÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os gêneros literários e suas relações com o contexto escolar são de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente para o letramento e formação discente. Sobre tal temática, é necessário que haja uma contextualização entre teoria e a didática de ensino abordada em sala de aula. Uma metodologia pedagógica bem elaborada é decisiva para a transferência do conhecimento teórico necessário. Como leitura e literatura são intrinsecamente ligadas, é importante que a construção da leitura seja contextualizada entre história e ensino, favorecendo a concretização do letramento integral do aluno.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, especificamente a parte da Literatura, observamos que os gêneros literários abrangem um conjunto de obras que foram classificadas em categorias: dramático, épico (mais atualmente narrativo) e lírico. Neste trabalho, abordaremos o gênero dramático, o qual é criado para a representação teatral, em que se conta uma história por meio da ação das personagens.

De origem grega, o teatro surgiu por volta do século VI a.C.. Embora tenha passado por muitas mudanças ao longo de sua história, preservou a importante característica de ser uma arte social. A palavra “teatro” se origina do vocábulo grego *theatron*, que significa “lugar de onde se vê”.

Nascido de rituais religiosos (festas em que se homenageava o deus Dionísio, para agradecer a colheita), o gênero dramático se caracteriza por ser representativo, onde há uma sequência de diálogos com a ação direta de personagens, o que leva em consideração a fala e não a escrita e que tem por objetivo a encenação ou dramatização. De acordo com Nuñez e Pereira (1999, p. 3), o “texto dramático é aquele que se qualifica para a encenação”, apresentando aspectos estéticos que podem ser reconhecidos pela crítica como obra literária de caráter artístico. Desta forma, percebemos que, quando os autores falam sobre aspectos que podem ser reconhecidos pela crítica, logo entendemos que a cultura, as tradições e os fatores históricos são elementos primordiais para a composição de uma obra dramática.

E quando esse texto traz alegorias históricas e culturais de um determinado povo ou nação, torna-se ainda mais rico esteticamente. Um excelente exemplo de obra que traz alegorias e que faz todo um embasamento histórico, político e cultural é a peça *A donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho, uma produção de extrema importância para se fazer uma análise sobre o texto teatral, analisando-o como obra literária, e destacando a cultura e a tradição popular Nordestina. Dessa forma, percebemos que o uso da alegoria, enquanto categoria literária, traz particularidades que, através do enredo e das personagens, faz ricas referências ao Nordeste brasileiro.

Verifica-se, a partir de tais afirmações, que todas as características que englobam a cultura nordestina em *A donzela Joana* e compõem as situações históricas do enredo da peça são essenciais para estudar mais a fundo os discursos metafóricos presentes nesse tipo de obra, como um procedimento de construção e interpretação dos discursos, uma vez

que estes fazem referência à cultura e à tradição popular nordestina em meio aos acontecimentos que fazem parte de sua história.

Referente à prática escolar nas aulas de língua portuguesa, o gênero dramático nem sempre é visto como uma das ferramentas mais utilizadas, ou seja, esse tipo de conteúdo sempre se constituiu como uma atividade pouco usual, visto que se trata de um texto que, além de ser estruturado de forma específica, estabelece uma relação entre estrutura e ação, características que são motivos de dificuldades na nossa realidade escolar.

Quando nos referimos ao texto dramático no processo de formação de leitores, precisamos levar em consideração que a historicidade presente na literatura e no teatro corrobora para um estudo mais detalhado de obras do gênero dramático, questão que nem sempre é vista com facilidade pelo corpo discente, já que a base de aprendizado deste nem sempre é estruturada para tal atividade. O ensino de literatura abrange diversas vertentes na área da linguagem, o que precisa ser apresentado ao discente desde os anos iniciais de sua vida escolar. O estímulo da criatividade, da leitura de textos diversos e dos fatos que permeiam tais produções são fatores que podem favorecer o desenvolvimento de conhecimentos prévios no que diz respeito ao processo de letramento. Segundo Bordini e Aguiar (1988),

Se os métodos de ensino como ficaram comprovado, encerram pouca margem para a imaginação e a criatividade e não acolhem práticas familiares ou desafiadoras aos alunos, é possível deduzir-se que o problema reside mais nesses métodos do que na bagagem cultural prévia daqueles que frequentam a escola (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 33).

Portanto, aponta-se que a metodologia utilizada no ensino de língua portuguesa é decisiva quanto ao conhecimento cultural, histórico e social do aluno. Quando o ensino de literatura é baseado em metodologias mais atuais, a leitura é feita de forma que envolva

elementos plurissignificativos. Assim, o nível de facilidade para um aluno reconhecer as alegorias dentro de um texto dramático é muito maior. E quando falamos em ensino da literatura dentro da disciplina de língua portuguesa, assim como em outra área do conhecimento, a metodologia é fundamental para que os objetivos do docente em relação ao aprendizado do aluno sejam alcançados com sucesso.

Dessa forma, os gêneros literários precisam ser inseridos em sala de aula enquanto meios de leitura, dentre tantos outros. Quando se fala em meios de leitura, busca-se abordar as diferentes formas de compreensão possíveis dentro de uma mesma obra, e o professor tem papel fundamental na formação de leitores. É possível afirmar que a maioria dos alunos não tem o hábito de ler por diversos motivos e um deles é a dificuldade de compreensão dos textos. Trata-se de um círculo vicioso em que a falta de hábito leva à falta de compreensão, e a falta de compreensão estimula a falta de interesse.

Para formar um aluno leitor, não basta apenas a transmissão de conteúdo. É necessário que o professor interaja enquanto mediador, desenvolvendo no aluno o gosto pela leitura, para só depois estimular o desenvolvimento do conhecimento e a prática literária, que são primordiais para um ambiente favorável ao aprendizado relacionado a uma leitura global de textos. A leitura de textos diversos é indispensável para o crescimento cognitivo do discente.

3 METODOLOGIA

A Metodologia é um meio para se alcançar uma meta diante de procedimentos sistemáticos para a vida acadêmica e docente. Podemos perceber que a prática da produção científica se dá quando fundamentada no que for coerente e eficaz. Segundo Lakatos e Marconi (2013), a metodologia.

Trata-se de um estudo sobre um tema específico ou particular, com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia. Investiga determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destina (LAKATOS; MARCONI, 2013, p. 155).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é de caráter qualitativo. Por se tratar de um estágio de regência, parte da metodologia de pesquisa é de campo, observando na prática a melhor forma de lecionar sobre o método de interpretação da alegoria, através da peça *A donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho (1966). Sua aplicação está dirigida para a área do ensino da Literatura na Educação Básica, especificamente o 9º Ano do Ensino Fundamental.

Para a produção deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, através de uma revisão de literatura com coleta de dados acerca do tema. Desta forma, os dados obtidos são embasados nas percepções e análises feitas a partir da leitura e do aprofundamento teórico e metodológico de questões sobre: Literatura e Dramaturgia, a partir de Aristóteles (1966), Prado (1999), Bordini e Aguiar (1988); Cultura Popular e Tradições Populares, com Cascudo (1984); Alegoria, com Hansen (2006); Letramento Literário, com Cosson (2014); e os documentos oficiais da BNCC (BRASIL, 2018) e os PCN (BRASIL, 1998).

Esse delineamento referencial permitirá a construção de uma intervenção fundamentada no que diz respeito ao uso de uma nova forma de análise de texto literário em sala de aula, a qual concederá uma visão mais ampla da plurissignificação que esse tipo de texto pode oferecer. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (2003) dizem que:

A leitura constitui-se em fator decisivo de estudo, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras. É

necessário ler muito, continuada e constantemente, pois a maior parte dos conhecimentos é obtida por intermédio da leitura: ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento: Por esse motivo, havendo disponíveis muitas fontes para leitura e não sendo todas importantes, impõe-se uma seleção (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 18).

Para o trabalho da proposta de intervenção em sala de aula, primeiramente, o professor preparará a turma para as primeiras noções do que é um texto dramático e sua importância para a amplitude de novos conhecimentos. Depois, segue-se com a apresentação da peça e de seu autor. Seguindo, o docente utilizará o recurso da intervenção da leitura da peça *corpus* a ser utilizada, *A donzela Joana*, de Borba Filho. Feita essa leitura inicial da peça, passa-se à escolha de fragmentos da peça que tragam linguagem metafórica.

E é aqui, nessa etapa, que o professor deverá despertar a curiosidade dos alunos com questões sobre o contexto da peça, para levá-los a reflexão. Então o conceito de alegoria fará o papel de iluminar o horizonte dos discentes para o fato que o contexto da peça representa. O intuito é levar os discentes a refletir sobre a multiplicidade de significados da peça.

Assim, se dará uma atividade de interpretação textual e apresentações de Seminários. Aqui o arcabouço referencial sobre Literatura e Dramaturgia proporcionará ao docente oferecer o suporte de apoio necessário aos alunos para total entendimento da proposta diferenciada de intervenção.

Depois, devem ser feitas atividades lúdicas a partir da leitura e interpretação da peça, através da confecção e exposição de cartazes sobre *A donzela Joana* e a apresentação dramática de um trecho/momento importante da peça.

Para a realização das atividades, necessitou-se de 10 aulas, divididas em 6 momentos:

1º Apresentação do gênero dramático, suas características e curiosidades e o conceito de alegoria enquanto figura de linguagem (Uma aula);

2º Apresentação da obra e autor (Uma aula);

3º Leitura compartilhada da obra (Duas aulas);

4º Debate sobre o texto e sugestão de atividade de Seminário (Duas aulas);

5º Exposição de cartazes da peça teatral *A donzela Joana*. (Duas aulas);

6º Leitura e apresentação dramática de um momento importante da peça (Duas aulas).

Os recursos necessários para execução da proposta de intervenção foram cópias de textos relacionados ao gênero dramático, cópia impressa de *A donzela Joana* (Hermilo Borba Filho), *datashow*, quadro negro, cartolinas e lápis de cores.

A avaliação foi contínua, baseada na observação do nível de participação e envolvimento nas atividades propostas.

No que se refere à proposta de intervenção, esse trabalho buscou, na Educação Básica, o campo de estudo para ao ensino de literatura através das diversas formas de interpretações de um texto. Sendo assim, a metodologia se propôs a criar um ambiente propício para a familiarização dos alunos com o gênero dramático. Além disso, fazer com que os discentes realizassem o exercício da interpretação e da compreensão de texto de forma diferenciada, percebendo elementos metafóricos dentro das produções, no caso

específico, a alegoria. Objetivou-se analisar e discutir sobre como o ensino de língua portuguesa vem sendo constantemente discutido com a finalidade de promover melhorias na educação básica, principalmente no tocante ao ensino de literatura.

4 O GÊNERO DRAMÁTICO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Sabe-se que ler é um hábito que envolve diferentes habilidades que promovem a busca pelo conhecimento e a formação integral do indivíduo. Assim sendo, sabemos também que o professor de língua portuguesa tem papel indispensável no processo de formação de leitores e no ensino de literatura. É necessário que o docente busque meios que despertem o interesse do aluno pela leitura, principalmente porque o que vemos atualmente é um considerável número de discentes que sentem dificuldade ou não têm interesse pelo hábito da leitura.

Ler é muito mais que apenas decodificar palavras, significa compreender e interpretar as informações que estão nas entrelinhas de um texto. E, nesse cenário, o profissional da linguagem precisa, além do ensino da leitura, provocar as percepções de interpretação e compreensão de textos, visto que o domínio de tais habilidades é indispensável no processo de ensino e aprendizagem. Em qualquer componente curricular, afinal, qualquer conteúdo apresentado em sala de aula, exige do discente algumas capacidades específicas para a sua melhor compreensão.

A partir dessa observação, objetivamos apresentar meios que facilitem o trabalho com o texto do gênero dramático nas aulas de língua portuguesa, mais precisamente com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, fazendo um trabalho de ensino do gênero

dramático, levando em consideração a alegoria como ferramenta de intertextualidade. Para tal, usamos como *corpus* para desenvolver este trabalho a peça *A donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho, com o intuito de ensinar aos alunos que é possível descobrir situações históricas representadas através de textos literários diversos.

Segundo Hansen (2006),

Pensada como dispositivo retórico para a expressão, a alegoria faz parte de um conjunto de preceitos técnicos que regulamentam as ocasiões em que o discurso pode ser ornamentado. As regras fornecem *lugares – comuns – topoi* (grego) ou *loci* (latim) – e vocabulário para substituição figurada de determinado discurso, tido como simples ou próprio, tratando de determinado campo temático (HANSEN, 2006, p. 9).

Dentro de uma obra, de acordo com Hansen, é possível encontrar diversas expressões no sentido figurado que remetem a um tema em específico. Portanto, o trabalho de leitura, de compreensão e interpretação de textos é primordial como base para estudos específicos no estudo do gênero dramático. O professor precisa criar um ambiente de familiarização do aluno com o estudo dramático, a partir da leitura de textos em que haja um entendimento sobre os vários sentidos e interpretações que esses textos podem oferecer. E, aí, a alegoria fará bem esse papel, relacionando sua significação a outras significações possíveis. Para o desenvolvimento desse trabalho, é necessário o empenho e dedicação do professor de língua portuguesa na aplicação desse método, pois ele é de suma importância para o sucesso final.

Primeiramente, o professor deve preparar a turma para o que irá trabalhar, explicando o que é um texto dramático e sua importância para a amplitude de novos conhecimentos que este pode oferecer. Depois, o docente usa o recurso da intervenção com a leitura da peça *corpus* a ser utilizada, no nosso caso, *A donzela Joana*, de Borba Filho. Feita essa leitura inicial da peça, passa-se a escolha

de fragmentos da peça que tragam uma linguagem supostamente metafórica, através dos quais o professor irá propor que os alunos, em um primeiro momento, façam uma atividade de interpretação. Aqui usa-se questões com o intuito de instigá-los a identificar quais metáforas estão presentes no conteúdo lido. Ou seja, as relações introduzidas na narrativa e que fazem referência, de forma figurada, a acontecimentos históricos específicos.

Essa proposta é voltada para o ensino de Literatura na Educação Básica com a duração de aplicação de 10 horas aulas que, em viés metodológico, será desenvolvida em aulas dialogadas e participativas, através de leituras, interpretações, debates, atividade de produção e trabalhos diversos. O *corpus* dessa proposta tem relevância para o nosso público-alvo (alunos do Ensino Fundamental II) por ser uma produção infanto-juvenil que além de possuir uma linguagem simples, descontraída, traz também um contexto político da época em que foi produzida, a Ditadura Militar, de forma crítica e alegórica. Procurar-se-á, através desse gênero, o despertar de leitores críticos.

Então, procuramos dividir assim nossa sugestão de intervenção para o trabalho com o gênero dramático em sala de aula:

1º momento: Exposição sobre o gênero dramático e suas características, bem como a apresentação do conceito de alegoria enquanto figura de linguagem, e também como ferramenta de intertextualidade. (Uma aula).

Aqui, nessa primeira aula, o professor irá promover um ambiente de conversa junto com os discentes proporcionando uma espécie de roda de diálogos, em que serão debatidas questões sobre: O que se entende por gênero dramático? Quando foi seu surgimento? Quais são suas características e peculiaridades? Essas perguntas são o ponto de partida, mas, eventualmente, outras podem surgir, por exemplo, como se difere o texto teatral de outros textos? É de extrema importância

que, previamente, os discentes disponham de um conhecimento introdutório de que estarão perante um gênero extraordinário e muito rico em significação. Ainda nessa primeira aula, será apresentado o conceito de alegoria, baseado nas leituras e estudos feitos pelo docente a partir do livro intitulado *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*, de João Adolfo Hansen (2006), crítico literário, pesquisador e estudioso da literatura colonial brasileira, que estuda a alegoria como meio de interpretação de discursos e imagens. Desse modo, será dada continuidade à roda de diálogos sobre o significado do sentido figurado que caracteriza a figura de linguagem alegoria, que está presente na comunicação, bem como podemos encontrá-la em músicas, obras de arte, cinema e, de forma muito particular, no texto dramático, fazendo com que os alunos compartilhem exemplos que os mesmos observam no seu dia a dia.

2º momento: Apresentação da obra e de seu respectivo autor. (Uma aula).

No segundo momento, o docente irá promover uma apresentação inicial da obra e de seu respectivo autor para que os alunos possam conhecer. Dessa forma, levando-se em consideração a obra *A donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho, o professor distribuirá fotocópias da já referida obra entre os alunos, para que eles possam ter um contato inicial com o texto. Já em referência ao autor, é importante que o professor realize um pequeno resumo apresentando a biografia e o estilo de produção do mesmo, atentando especialmente à época na qual foi escrita a obra, pois Hermilo Borba Filho foi contemporâneo a Ditadura Militar no país, vivenciando todos os seus acossamentos.

A apresentação do autor e da obra, Cosson (2014) intitula como “introdução”. Mesmo tendo sua importância para a sequência didática, uma vez que é um dos pontos significativos para o uso de uma obra literária no ensino, o autor afirma que não deve se prolongar muito, pois sua função é apenas favorecer uma melhor compreensão para o entendimento dos discentes.

3º momento: Leitura de forma compartilhada. (Duas aulas).

De início, no terceiro momento, o professor irá sugerir uma leitura de forma compartilhada, uma vez que a obra é pequena e que pode ser cabível e aplicada durante o período de duas aulas, vale ressaltar que o texto teatral é feito para ser encenado, e, na maior parte das vezes, uma encenação dura em torno de uma ou duas horas, dependendo do tamanho do texto. Desse modo, para que possa ser feita a leitura, é necessário que o docente possa compartilhar fotocópias contendo o texto da peça de Hermilo Borba Filho (até porque é uma publicação já esgotada e com poucos exemplares disponíveis em alguns sebos). Assim, a leitura feita de maneira compartilhada é de grande importância, pois proporciona aos alunos a capacidade de novas interpretações. Dessa forma, nos asseguram os PCN (BRASIL, 1998), que o momento da leitura faz estabelecer um trabalho ativo de entendimento e interpretação por parte do leitor.

4º momento: Debate sobre o texto e sugestão de atividade de Seminário. (Duas aulas).

Nesse momento, será feito um debate em que se deve discutir sobre as impressões dos alunos diante da leitura da obra. Desse modo, segundo Cosson (2014), acredita-se que existe uma interpretação interna – ou momento interior – em que, através da leitura, é possível um maior entendimento do texto. Assim sendo, é importante que o docente estimule as percepções que os alunos tiveram ao ler a obra por meio do aguçamento dessa “interpretação” interna.

Esse aguçamento pode ser conseguido através de indagações, como: Em que ano essa obra foi escrita? Quando foi publicada? Quando foi feita a primeira encenação teatral? Depois, parte-se para as perguntas relacionadas diretamente ao enredo da peça: Quem são as personagens? Em que ano ou época acontece a história narrada? O que acontece na história da peça?

É a partir desse debate inicial que o professor deverá despertar a curiosidade dos alunos com questões sobre o contexto da peça e fazê-los refletir sobre o conceito de alegoria que foi ministrado nas primeiras aulas. O que, de fato, esse contexto representa? Essa pergunta representa o cerne da proposta de intervenção e tem o intuito de levar os discentes a refletir sobre a multiplicidade de significados dessa peça de Borba Filho.

Na peça *A donzela Joana*, Borba Filho faz uma relação muito criativa entre a cultura do Nordeste brasileiro com a historicidade por trás da vida da heroína francesa, Joana d'Arc. Aqui, pode se iniciar uma roda de conversa sobre os diversos trechos que são exemplos de alegoria, além de comentários sobre os fatos históricos representados de forma figurada. Ao pedir que realizem a atividade, o professor poderá explicar sobre a importância da relação que há ao estudar a temática de uma determinada obra, na qual podemos identificar alguns elementos que são típicos das expressões das artes populares, nesse caso em especial, a do Nordeste do Brasil, e também das manifestações políticas de épocas diferentes, fazendo com que instigue neles a percepção de interpretação.

Finaliza-se esse momento com uma atividade que consiste na divisão de grupos para apresentação de um seminário em que se busca analisar e interpretar de forma crítica as características alegóricas e sociais presentes na peça. Para isso, será necessária uma aula para o debate e uma segunda aula para esse momento de apresentação de seminários.

5º momento: Exposição de cartazes da peça teatral *A donzela Joana*. (Duas aulas).

Este momento será destinado à exposição de cartazes com fotos e informações sobre a peça. Os cartazes devem ser motivados desde o debate inicial e como culminância dos Seminários feitos em

sala de aula. É uma boa ferramenta para que o docente possa estimular os discentes para apresentar as características do gênero dramático e trabalhar a construção dos valores estéticos e o conhecimento do teatro de forma mais precisa, uma vez que os alunos têm pouco ou nenhum acesso a uma peça teatral. O docente deve estimular os discentes a confeccionarem seus cartazes livremente, necessitando para isso de uma aula para a confecção e outra para a exposição nos corredores da escola, convidando toda a comunidade escolar a ir visitar a exposição.

6º momento: Leitura e apresentação dramática de um momento importante da peça. (Duas aulas).

O 6º momento consiste em estimular os discentes para que façam primeiramente leituras de alguns trechos importantes da peça *A donzela Joana*, e depois ensaiem e dramatizem. Nesse caso, é de suma importância deixar a critério dos alunos os trechos da peça que eles vão querer interpretar. Para Cosson (2014, p. 75), esse momento é entendido como o da “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”.

É importante que, para o desenvolvimento dessa atividade, o docente repasse as seguintes informações para os alunos:

1. Formem um grupo com o número de integrantes igual ao número de personagens do texto. Cada componente do grupo deve ler o texto individualmente pelo menos uma vez.
2. Façam, em grupo, uma segunda leitura do texto, em voz alta, cada aluno lendo as falas de uma personagem. É significativo que leiam procurando uma compreensão mais ampla do texto e um domínio maior da história.
3. A partir da terceira leitura, comecem a buscar a representação, isto é, comecem a transformar a leitura em ação. Nesse ponto, são necessárias as consecutivas orientações:

- Para uma boa interpretação, é importante que analisem e debatam o comportamento psicológico de cada personagem;
 - Considerem a pontuação do texto e as rubricas de interpretação;
 - Não deixem cair a entonação do final das frases;
 - Se for necessário, marquem o texto com pausas para respiração e destaquem os verbos das frases para dar um apoio maior às entonações da voz.
4. Depois que cada um dos elementos do grupo tiver encontrado a expressão própria de sua personagem, façam a leitura do texto dramático para a classe.

Diante de todo esse processo de estimular a leitura e interpretação, os PCN (BRASIL, 1998) certificam que a oralidade possibilita trabalhar, no ambiente escolar, a interação entre professores, alunos e funcionários no desenvolvimento das linguagens, sendo, desse modo, um autêntico exercício de cidadania. Será necessária uma aula para a escolha dos trechos a serem dramatizados e outra para a apresentação da encenação. Os ensaios devem ser estimulados para que os alunos venham à escola em horário oposto, para não comprometer os outros conteúdos da disciplina de língua portuguesa.

5 METODOLOGIA E RECURSOS PARA APLICABILIDADE DA PROPOSTA

Há de ressaltar que essa proposta de intervenção prevê que o docente tenha na sua preparação para a execução do trabalho que a obra base desta pesquisa, a peça *A donzela Joana*, de Borba Filho, tem todo um engajamento em seu contexto histórico. O autor da peça

realizou várias pesquisas bibliográficas, literárias e históricas para a sua feita, de forma que estudou autores como Érico Veríssimo (*A vida de Joana d'Arc*), C. R. Boxer (*Os holandeses no Brasil*), Bernard Shaw (*Santa Joana*), entre outros. Isso sem falar na pesquisa sobre a cultura popular brasileira, para que ganhasse destaque no desenvolvimento do enredo.

O interessante desse estudo é fazer com que os discentes entendam que os acontecimentos da história não são expostos exatamente como aconteceram, mas como alegorias para referenciar a invasão dos holandeses na região Nordeste, tendo o Brasil como cenário.

O autor estabelece uma forte relação entre pastoril, mamulengos, maracatu, reisado, cavalo marinho, bumba-meu-boi, cancionista e maracatu com o drama colocado quando se refere aos atos heroicos de Joana D'Arc e os acontecimentos entre pernambucanos e holandeses. A realidade nordestina brasileira, com seus problemas, surge, portanto, de forma atemporal como sinal de persistência do povo nordestino. E tais características são evidenciadas na peça de forma cômica, mas que nos traz um universo de fatos reais.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), documento este que define o processo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos da Educação Básica, no que diz respeito ao campo artístico literário, nos mostra os seguintes objetos de conhecimento para 9º ano como práticas de linguagem, relação entre textos, estratégias de leitura, apreciação e réplica, reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

Quanto às habilidades propostas, a BNCC nos mostra como exemplo as seguintes:

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários

e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc. (BRASIL, 2018).

Deste modo, percebemos que os recursos de intertextualidade estão presentes nos objetivos estabelecidos pela BNCC como sendo um dos meios pelos quais os alunos precisam analisar os textos literários e suas manifestações culturais e educativas. Sendo assim, deve-se fazer uma relação com as características presentes na peça *A donzela Joana*, a qual traz algumas das abordagens pretendidas pela Base Nacional Comum Curricular no âmbito da leitura. A organização do texto dramático também é uma das habilidades abordadas, ou seja, temos um norte que rege, tanto a temática aqui apresentada, como o processo de prática em sala de aula como campo de pesquisa.

Através das leituras propostas, objetiva-se ainda, fazer uma relação entre textos, estratégias de leitura, apreciação, réplica, reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, de acordo com as seguintes habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018):

(EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas), entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros;

(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.

Assim sendo, a metodologia utilizada propôs criar um ambiente propício para que os alunos se familiarizem com o gênero dramático e suas peculiaridades. Depois, realizar atividades de interpretação e compreensão de texto, levando os alunos a perceber os elementos metafóricos dentro das produções. Em meio a todas as atividades propostas, explicar sobre o que é alegoria, estabelecendo uma relação entre o conceito e os textos lidos.

Recursos como cópias de textos, livros relacionados ao gênero dramático, livro *A donzela Joana* (Hermilo Borba Filho), retroprojeter e quadro negro são importantes para o desenvolvimento e alcance dos objetivos pretendidos. Como forma de análise, a avaliação é contínua, baseada na observação do nível de participação e envolvimento nas atividades propostas. Para maior detalhamento, ver o Apêndice A - Plano de Aula, referente às atividades que serão desenvolvidas na intervenção.

Vale ressaltar que o desenvolvimento do plano acima mencionado se refere aos dias de aula em que durar a pesquisa de campo, ou seja, a aplicação das atividades será feita de forma sequencial e de acordo com a realidade das turmas. O plano de aula é fundamental para nortear o trabalho e os objetivos do docente, como serão atingidos e qual a melhor forma de alcançá-los.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho é possível compreender a importância do estudo da alegoria, enquanto figura de linguagem, presente

na peça *A donzela Joana*, de Hermilo Borba Filho, no processo de ensino aprendizagem literária e cultural dos docentes e discentes da educação básica, especificamente 9º Ano do Ensino Fundamental. Esse projeto visa estimular no discente o interesse pela arte teatral por meio de um texto dramático, visto que o gênero teatral é pouco explorado nas aulas de língua portuguesa, em relação a outros gêneros como crônicas, contos, fábulas e romances. Dessa forma, a proposta de intervenção apresentada nesse trabalho espera que essa situação fique mais equilibrada e que se ofereça mais uma opção para a interpretação e análise de textos literários.

Alegorias (figura de linguagem), associadas a fatores históricos, culturais e folclóricos, são determinantes na tessitura da peça. A exemplo da Guerra dos Cem Anos entre França e Inglaterra, trazendo como uma das principais personagens a Santa Guerreira, Joana D'arc, e a expulsão dos holandeses em Pernambuco. Tudo isso sendo trazido pelo universo da cultura popular e, alegoricamente, como referência à Ditadura Militar brasileira. Na obra, não se tem uma reconstrução fiel dos fatos históricos citados, mas conta-se a história desses acontecimentos, impondo a presença de elementos da cultura popular por meio da alegoria, como a introdução de bonecos de mamulengo (tipo de fantoche típico do Nordeste brasileiro), do bumba-meu-boi (dança do folclore brasileiro) e as cantigas de lavadeiras do pastoril (folguedo popular do Nordeste).

De modo geral, ao estudarmos a temática da obra utilizada, identificamos elementos típicos das expressões características das artes populares do Nordeste brasileiro. Portanto, podemos destacar a produção artística teatral, e também ressaltar e valorizar a heterogeneidade popular e suas particularidades que nos remetem a fatos históricos e culturais que são necessários para a criação de uma determinada obra.

Almejamos que essa proposta de intervenção possa colaborar e auxiliar os docentes no processo de ensino e aprendizagem voltado

para a educação básica, através da contribuição que a alegoria e sua capacidade de remeter a interpretação a vários aspectos de forma a representar pensamentos e ideias de forma figurada traz para a formação de um texto teatral, e também despertar o interesse e a sensibilidade dos educandos em perceber como a cultura popular é importante e está presente em diferentes contextos sociais e históricos, evidenciando que teatro e literatura possuem estreita relação com as questões de análise e interpretação de um texto literário.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. Trad. Antonio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.

BORBA FILHO, Hermilo. *A donzela Joana*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1966. (Coleção Diálogo da Ribalta).

BORDONI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura e formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRAGA, Sheila Mayzanyela da R. A Importância da Metodologia do Trabalho Acadêmico no Ensino Superior. In: *Só Pedagogia*. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2012. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/metodologianoensinosuperior/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC / Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Folclore do Brasil: pesquisas e notas*. 3. ed. São Paulo: Global, 2012.

_____. *Geografia dos mitos brasileiros*. 3. ed. São Paulo: Global, 2002.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atual, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

HANSEN, João Adolfo. *Alegoria: construção e interpretação da metáfora*. São Paulo: Hedra/UNICAMP, 2006.

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

_____. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, Sônia Maria van Dijck. *Hermilo Borba Filho: fisionomia e espírito de uma literatura*. São Paulo: Atual, 1986.

_____. *Estudos críticos*: Guimarães Rosa, Luís Jardim, Luiz Ruffato, Hermilo Borba Filho, Chico Buarque. João Pessoa: Ideia, 2017.

LITERATURA Jesuítica. In: *Só Literatura*. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2007. Disponível em: <<http://www.soliteratura.com.br/quinhentismo/quinhentismo02.php>>. Acesso em: 13 set. 2020.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12 ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013.

NUÑEZ, Carlinda Fregale Pate; PEREIRA, Victor Hugo Adler. Teatro e o gênero dramático. In: JOBIM, José Luís. *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999. p.69-133.

PRADO, Décio de Almeida. *História Concisa do Teatro Brasileiro: 1570-1908*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

ROCHA, Maurílio Andrade et al. *Arte de perto*. Volume único. 1. ed. São Paulo: Leya, 2016.

16

Nathália Luiz de Freitas
Sandra Pizzol dos Santos Gouveia

A PERSPECTIVAÇÃO DOCENTE SOBRE A LEITURA DIGITAL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.394.419-441

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades que possuem a modalidade escrita da língua, a leitura consiste em uma habilidade fundamental para a prática das mais diferentes atividades, seja nas esferas institucionais ou mesmo no ambiente doméstico. É por meio da leitura que os registros realizados em textos escritos podem ser interpretados e a significação/comunicação pode ser produzida fora da interação face a face. Isto é, a partir da ação leitora, são ultrapassadas as barreiras de tempo, espaço e lugar, tornando-se possível a construção e a perpetuação do conhecimento.

Considerando a importância da leitura, sobretudo por ela estar diretamente ligada ao exercício da cidadania, essa competência sociocognitiva é geralmente aprendida no contexto educacional formal. Nessa perspectiva, ensinar os alunos a lerem com proficiência faz parte dos principais objetivos da escola e, em consequência, essa ação pedagógica figura centralmente na formação e na atuação dos professores das séries iniciais do ensino básico e dos professores de língua materna.

Aliadas a esse contexto estão as condições socioculturais que caracterizam a contemporaneidade. Não é exagero asseverar que, de alguma maneira, todas as práticas escolares e educacionais têm sido profundamente influenciadas pelo advento de novas tecnologias, especialmente as digitais, circunstância esta que pode repercutir positiva ou negativamente nos processos de ensino-aprendizagem e, mais especificamente, nos meios de apropriação e utilização da escrita e da leitura.

Essa repercussão está fortemente relacionada às formas como os professores enxergam as tecnologias digitais nas dinâmicas sociais e nas práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, notadamente em seu arcabouço didático-pedagógico. Soma-se a

isso o fato de a educação básica ser atualmente constituída pelos chamados nativos digitais (PRENSKY, 2001), ou seja, alunos que nasceram e vivem em uma sociedade caracterizada pela mesclagem entre o universo físico e o mundo virtual.

Tendo em vista tal cenário, torna-se relevante investigar a perspectivação de professores de língua portuguesa sobre leitura digital. Isto é, de que formas, baseados em que perspectivas, eles concebem/entendem/percebem/qualificam/analísam a leitura digital para a aprendizagem de língua materna? Para isso, foi desenvolvido e aplicado um protocolo de estudo composto por 13 questões dissertativas cuja finalidade é apurar indícios de como esses docentes categorizam a leitura digital e de que modo a utilizam – ou não – em sua prática. Participaram do estudo 5 professores.

2 A LEITURA: ASPECTOS COGNITIVOS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS

A leitura pode ser compreendida sob diferentes aspectos, a depender da dimensão que enfocamos. Trata-se de uma habilidade sociocognitiva, um artefato sociocultural, um meio de construção de conhecimento, uma forma de ver o mundo, uma capacidade que contribui para a emancipação do indivíduo e o exercício de sua cidadania. Logo, a ação de ler não está restrita ao processo de decifração de um código, abrangendo domínios associados à noção de letramento, ou seja, o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p.18).

No âmbito de pesquisas nas áreas de alfabetização e letramento, podemos compreender a leitura como “um ato social, entre

dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinadas” (KLEIMAN, 1989, p. 10). Desse modo, pode-se dizer que a leitura é uma forma como se interpreta um conjunto de informações (presentes em um livro, uma notícia de jornal, uma mensagem instantânea, um anúncio publicitário etc.) ou um determinado acontecimento. É uma interpretação que, embora de caráter pessoal, possui âncoras – linguísticas, contextuais, sociais, culturais - que estabelecem a base para os entendimentos possíveis provenientes do que é veiculado em um texto.

Tendo em vista que, na sociedade contemporânea, a escrita é um elemento fundamental das organizações institucionais e da vida cotidiana de cada sujeito, o hábito de leitura consiste em uma prática extremamente importante tanto para a inserção social das pessoas quanto para o desenvolvimento do raciocínio, do senso crítico e da capacidade de interpretação. Conforme assinala Cagliari (1990, p. 148) “a leitura é grande auxiliar da reflexão, da meditação, do voltar-se para dentro de si”, atuando diretamente na constituição da subjetividade do indivíduo.

A leitura estimula a imaginação, proporciona a descoberta de diferentes hábitos e culturas, atua na construção de conhecimentos e desenvolve habilidades linguísticas de diferentes ordens. Nessa ótica, ler é atribuir sentidos, necessariamente críticos, à realidade que, por sua vez, consiste no cenário que possibilita significarmos os diferentes insumos com que temos contato:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1992, p. 11-12).

Por sua relevância sociocognitiva, linguística e cultural, a formação de leitores competentes é um dos principais objetivos do processo de escolarização (BRASIL, 2018). A escola é um espaço fundamental para que a leitura se estabeleça como prática cotidiana significativa na vida das pessoas. Ao se fazerem presentes no ambiente escolar, os alunos se tornam ativos na construção de conhecimentos e não meros receptores passivos de informações. Por meio da leitura, pode haver uma transformação substancial na forma de compreender o mundo. É nessa perspectiva que argumenta Petit (2008):

Nesse sentido, compreendemos por que a leitura, quando nos entregamos a ela sem muita vigilância, pode ser uma máquina de guerra contra os totalitarismos e, mais ainda, contra os sistemas rígidos de compreensão do mundo, contra os conservadorismos identitários, contra todos aqueles que querem nos imobilizar (PETIT, 2008, p. 148).

Levando em conta os aspectos aventados, e considerando a predominância das tecnologias digitais na contemporaneidade, a leitura digital, cuja realização pelo leitor se dá a partir de uma tela, em vez de emergir o papel, sendo, portanto, mediada por computadores, tablets, celulares etc., vem se tornando uma prática cada vez mais comum, devendo, por isso, ser melhor compreendida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem de língua. Segundo Chartier (2008 em entrevista à FERNANDEZ, 2009, p.5)

o mais fundamental é que nesta leitura o texto não impõe sua organização (página, totalidade da obra, jornal). Cada leitor, em cada leitura produz o texto que lê a partir dos fragmentos reunidos, dos laços hipertextuais, das telas efêmeras e originais. Se apaga, assim, a relação entre o fragmento e a totalidade e, portanto, a percepção das obras e das totalidades textuais.

Se comparada à leitura tradicional, feita no papel, a leitura digital guarda uma propriedade importante: o fato de não ser linear. Isso ocorre porque o texto digital é constituído por laços hipertextuais – bloco de

informações linguísticas, imagéticas e sonoras – que possibilitam a construção de conhecimentos que transcendem os limites textuais, uma vez que as ligações normalmente presentes, os links, levam a outros locais do conteúdo e mesmo fora dele, quando o espaço é virtual (LÉVY, 1993).

Ainda que a leitura digital possa ser efetuada offline, é comum que ocorra na internet, nos mais variados suportes virtuais. Nesse prisma, cumpre ressaltar que “a internet, além de apresentar um maior e mais efetivo acesso às informações, pode interferir na forma como essas informações serão utilizadas na aprendizagem de conteúdos significativos” (AMARAL, 2003, p.108). A virtualidade expande consideravelmente as fontes de informações que os alunos podem utilizar.

Assim, nesse processo de busca de saberes a partir das práticas de escolarização, a internet, quando utilizada adequadamente, tornou-se uma poderosa aliada do professor na mediação da construção de conhecimentos pelos discentes. A internet impulsiona o surgimento de ferramentas de estruturação cooperativa e colaborativa de conhecimentos, além de favorecer situações de aprendizagem diferenciadas e mais condizentes com a realidade das novas gerações, caracterizada pelo uso massivo de recursos digitais.

3 O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA E O USO DA INFORMÁTICA

Considerando a realidade da grande maioria das redes públicas de ensino, ainda é incipiente dizer que haja uma proposta político-pedagógica de caráter digital plenamente estabelecida e tampouco aceita. Algumas experiências têm conseguido demonstrar o alcance da presença de microcomputadores no ensino, mas, não confirmam a existência de uma nova proposta pedagógica, ou mesmo de práticas

educativas por parte dos professores que substancie o paradigma pedagógico da informática nos processos de ensino-aprendizagem.

A transformação digital pela qual estamos passando não é uma excrescência da história da humanidade, principalmente, se levarmos em conta que a evolução do ser humano se dá através de experiências que são transmitidas de uma geração para outra. Isso também significa que o professor não será substituído por máquinas de ensinar, pois ele é o responsável pela mediação dos processos de construção do conhecimento, de modo que os recursos de informática consistem instrumentos que facilitam essa prática mediadora. Trata-se de artefatos culturais possibilitados pelo atual desenvolvimento tecnológico:

Existem evidências irrefutáveis de que os seres humanos têm de fato modos de transmissão cultural únicos da espécie. Um fato ainda mais importante é que as tradições e os artefatos culturais dos seres humanos acumulam modificações ao longo do tempo de uma maneira que não ocorre nas outras espécies animais – é a chamada evolução cultural cumulativa. Basicamente, nenhum dos mais complexos artefatos ou práticas sociais humanos – incluindo fabricação de ferramentas, comunicação simbólica e instituições sociais – foi inventado num único momento, ao mesmo tempo e de uma vez por todas por algum indivíduo ou grupo de indivíduos. Pelo contrário, o que aconteceu foi que algum indivíduo ou grupo de indivíduos primeiro inventou uma versão primitiva do artefato ou prática, e depois um usuário ou usuários posteriores fizeram uma modificação, um “aperfeiçoamento” que outros então talvez adotaram sem nenhuma alteração por muitas gerações, até que algum outro indivíduo ou grupo de indivíduos fez outra modificação, que então foi aprendida e usada por outros, e assim por diante ao longo do tempo histórico de acordo com o que às vezes é denominado de efeito “catraca”. (TOMASELLO, KRUGER; RATNER, 1993, p.5).

É nesse espírito que Valente (1993) pondera sobre o papel da tecnologia para a educação e o desenvolvimento humano. Em sua ótica, “o computador deve ser utilizado como um catalisador de

uma mudança do paradigma educacional. Um novo paradigma que promove aprendizagem ao invés de ensino..." (VALENTE, 1993, p. 40). Nessa perspectiva, o aluno é o protagonista do seu processo de escolarização, ao passo que as tecnologias digitais são ferramentas que auxiliam na construção do conhecimento, que é orientada pelo trabalho pedagógico do professor.

Portanto, é importante que o professor busque meios para acompanhar as transformações pelas quais passa a educação, encontrando meios de qualificar-se, seja através de estudo como autodidata ou através de cursos de capacitação. No caso da Língua Portuguesa e da Literatura, o trabalho no espaço digital pode ser feito de diversas maneiras e com diferentes objetivos de ensino. É possível desenvolver atividades como:

- buscar no dicionário, em uma base de dados terminológica ou em qualquer outro recurso léxico digital o significado ou a tradução para nossa língua materna de um termo que não entendemos; - usar um tradutor automático ou outros recursos (analisadores morfossintáticos, corpos de textos etiquetados) para resolver dúvidas gramaticais;
- consultar algum dado cultural em sites informativo de arte, história, etc., ou mesmo em bases científicas de dados;
- procurar mapas e fotos dos lugares onde se passa o romance ou o poema que estamos lendo;
- pesquisar críticas, resumos e comentários da obra;
- buscar fotos e vídeos dos personagens ou fatos mencionados na obra (como trailers de filmes ou trechos de montagens teatrais baseados na obra que estamos lendo, fotos de atores caracterizados para os personagens centrais, fotos das capas

de várias edições da obra, fotos e vídeos de festas populares que recriam os fatos da obra, entre outros);

- ler textos em diferentes suportes digitais.

4 PERSPECTIVAÇÃO

Segundo o ponto de vista X... Conforme a ótica Y... De acordo com a visão de Z... Expressões com essa configuração semântica são extremamente comuns em nosso cotidiano – tanto em situações formais e na modalidade oral da língua, quanto em contextos informais e no registro escrito de um idioma. Tamaña frequência resulta de um fenômeno crucial na cognição humana: a perspectivação do nosso processamento categorial. Tudo aquilo que categorizamos, o fazemos a partir de uma perspectiva.

Trata-se de um dos princípios fundamentais da Linguística Cognitiva – fundamentação teórico-metodológica a que subjaz a presente pesquisa – segundo o qual o significado é conceptualizado (SOARES DA SILVA, 2008) de modo que qualquer estruturação gramatical e todas as expressões lexicais envolvem algum tipo de conceptualização. Segundo Soares da Silva (2008), tal processo – de conceptualização – é engendrado por uma certa perspectivação do conceptualizador sobre uma situação ou entidade, de maneira a abranger não apenas as propriedades do objeto conceptualizado, mas também o sujeito que o faz.

Assim, a perspectivação consiste no modo de conceptualizar algo, uma capacidade cognoscitiva geral que evidencia que pensar/falar/escrever implica sempre uma escolha. Esse processo está na base do sistema conceptual humano, depende de fatores de diferentes ordens – sociais, culturais, históricos, pragmáticos etc. – e é o principal responsável pela forma como simbolizamos e comunicamos o mundo.

Em conjunto à intersubjetividade, a perspectivação é uma das principais características da cognição humana (TOMASELLO, 2003). Portanto, não é de se estranhar que um mesmo objeto, ente, fenômeno ou processo seja categorizado de diferentes maneiras. Além disso, na própria configuração textual, são construídos diversos objetos de discurso (MONDADA; DUBOIS, 2003), já que, em vez de ser um dado apriorístico, a discretização do mundo empírico é uma elaboração cognitiva (KOCH; MARSCUSCHI, 1998) que emerge no universo discursivo.

Nesse raciocínio, os símbolos linguísticos configuram-se como os meios arbitrariamente compartilhados, ou seja, intersubjetivos, pelos seres humanos, sendo de natureza perspectival (TOMASELLO, 2003). Por essa razão, existem vários modos de representar uma mesma coisa, por mais que ela possa parecer “neutra”. Basta pensar em como categorizamos o sol em um dia de verão: como um convite à praia/piscina, como quente e insuportável, como indicativo de chuva ao final do dia etc. A perspectivação mostra como conceptualizamos e categorizamos.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi produzido com base em uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa, com o objetivo exploratório, e experimental. Trata-se de um trabalho alicerçado em pressupostos e princípios da Linguística, especialmente da Linguística Cognitiva, que foi executado em 3 fases: delineamento, coleta de dados e análises dos resultados.

Durante o delineamento, foi elaborado um questionário com treze perguntas para entrevistar professores de Língua Portuguesa sobre o fenômeno de interesse. As questões foram construídas a partir das leituras realizadas sobre a temática. Ainda nessa fase, discutiu-se e especificou-se o perfil requerido dos participantes para a participação na pesquisa, como formação, tipo de instituição em que leciona e nível de ensino em que atua.

Em seguida, passou-se à fase de coleta de dados. Foram cinco docentes que colaboraram com seu tempo, contribuindo substancialmente com o desenvolvimento do estudo: uma professora do Ensino Médio da rede particular; uma professora do Ensino Médio da rede pública; uma professora do Ensino Fundamental da rede particular e duas professoras do Ensino Fundamental, da rede pública.

As entrevistas foram gravadas em um smartphone e posteriormente transcritas com o auxílio do microfone e da função ditado, de maneira que a transcrição dos dados foi do tipo simples. As entrevistadas não conheciam o conteúdo da abordagem, apenas foi solicitado que elas falassem de forma clara e espontaneamente. Portanto, não houve um prévio esclarecimento sobre o estudo e seu objetivo. Cada gravação durou, em média, 17 minutos.

Na etapa de análise dos resultados, foram selecionadas as questões de interesse do presente estudo – as demais serão tratadas em trabalhos posteriores. Figura como índice analítico o tipo de organização linguística presente na resposta, o qual aponta a perspectivação realizada pelas participantes da pesquisa. Foram aventados como índice analítico as construções nominais – estruturas morfossintáticas que envolvem nomes, nominalizações, sintagmas nominais compostos etc. – e predicções – sintagmas verbais cuja configuração morfossintática é diversa, mas, que guardam entre si a característica semântica de predicar (avaliar/qualificar/apreciar/falar sobre).

6 RESULTADOS

Considerando os objetivos do presente trabalho, abordaremos 4 das 13 questões constantes no protocolo. As questões selecionadas buscam tratar dos seguintes aspectos relativos à leitura digital: apreciação

do docente, relevância para as aulas de língua portuguesa, existência de experiências acadêmicas ou pedagógicas, bem como repercussão na prática pedagógica. A seguir, exibimos um quadro no qual são arroladas as questões aqui tratadas. O protocolo completo – com todas as questões – pode ser observado ao final deste artigo, nos Anexos.

1	2. Qual a sua opinião sobre a leitura digital?
2	4. Você vê alguma relevância em se trabalhar a leitura digital nas aulas de língua portuguesa? Por quê?
3	8. Que experiências pedagógicas ou acadêmicas você já teve com a leitura digital?
4	9. O trabalho com a leitura digital gerou alguma mudança em sua prática pedagógica? Se sim, qual?

Leitura digital – perspectivação dos professores

No quadro abaixo, apresentamos os dados gerais dos participantes que participaram desta pesquisa. Como pode ser observado, a maioria das docentes que foi entrevistada tem cerca de 10 anos de formada. Três delas atuam em escolas públicas, enquanto duas em instituições privadas, condição que, em alguma medida, ajuda a direcionar as suas perspectivações sobre a leitura digital. Suas atuações profissionais subdividem-se em ensino fundamental II e ensino médio.

Iniciais	Idade	Gênero	Formação	Ano de graduação	Nível de ensino	Tipo de escola
KA	31	Feminino	Letras	2007	Ensino Fundamental II	Pública
PA	35	Feminino	Letras	2007	Ensino Fundamental II	Pública
JS	30	Feminino	Letras	2007	Ensino Fundamental II	Privada

VAM	39	Feminino	Letras	1998	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Pública
LMS	27	Feminino	Letras	2009	Ensino Médio	Privada

Lista de identificação das cinco professoras que responderam ao questionário

Passamos agora à apresentação das respostas proferidas pelas participantes do estudo, seguidas dos trechos que identificamos como sendo índices linguísticos das perspectivas feitas sobre o fenômeno em análise. Conforme indicado na Metodologia, subdividimos as análises em Construções Nominais e Predicações, tendo em vista o tipo de organização linguística presente nas respostas.

2. Qual a sua opinião sobre a leitura digital?

K.A.: Eu acho que ela é fundamental hoje, porque cada dia mais estamos cercados de novas tecnologias, o mundo avança cada vez mais rápido, a tecnologia não para de ficar mais inovadora no nosso dia a dia, nós não vivemos mais sem os smartphones, sem internet sem os recursos tecnológicos, então acho que é muito importante para todo mundo, independentemente dessa área, não ser um analfabeto digital.

P. A.: A leitura digital facilita muito nossas vidas, hoje em dia, pois não se tem mais tempo para se fazer uma pesquisa no livro. Você pode ditar essa pesquisa e fazê-la no seu smartphone ou computador.

J. S.: A leitura digital é muito frequente no cotidiano das pessoas. E ela tem muitos pontos positivos, pela facilidade, rapidez com que a gente consegue ter acesso. Pela possibilidade de interação que ela proporciona porque através dessa leitura digital, você também pode se tornar um escritor digital. Eu acredito que ela traga mesmo essa vantagem de rapidez, interação, de coletivo, de compartilhamento.

V. A. M.: Eu acho que na atualidade ela é bem aceita pelos alunos e se você souber como trabalhar como conduzir esse tipo de trabalho ele tem resultado, e pode ser um resultado muito satisfatório.

L.M. S.: Eu penso que é um recurso que está aí hoje para ajudar bastante os professores, porque nós todos estamos inseridos com a tecnologia, os alunos também estão, mas ainda falta incentivo das próprias escolas. Para que isso aconteça efetivamente é necessário que os professores também saibam trabalhar com esse tipo de leitura.

Construções Nominais

- Facilidade.
- Rapidez de acesso.
- Interação.
- Compartilhamento.

Predicações

- É fundamental.
- Não vivemos mais sem smartphones, internet, recursos tecnológicos.
- Importante não ser um analfabeto digital.
- Facilita muito a vida.
- Se souber como trabalhar, pode ser um resultado muito satisfatório.
- Recurso para ajudar os professores.
- Ainda falta incentivo das próprias escolas.
- É necessário que os professores também saibam trabalhar com esse tipo de leitura.

4. Você vê alguma relevância em se trabalhar a leitura digital nas aulas de língua portuguesa? Por quê?

K.A.: Com certeza, na nossa leitura de mundo é a nossa língua mãe, nossa forma de comunicação, então nós também temos que saber como usar digitalmente, os momentos em que podemos fazer uso de abreviações, numa linguagem mais informal e numa linguagem mais formal. Então eu acho que é muito importante abordar esse tipo de assunto em sala de aula, porque os alunos têm que estar cientes de que estar digital nem sempre vai ser informal.

P. A.: Então esse é um grande desafio do professor, porque com a tecnologia cada dia mais avançada. E com acesso dos nossos alunos a essa tecnologia o professor tem que trazer essa leitura digital também para dentro da sala de aula.

J. S.: Os alunos não gostam de estudar a língua portuguesa, por conta das regras e normas e as exceções da língua. Estudo que muitas vezes não tem outra forma de absorver aquilo senão decorando. Então, eu acredito que a leitura digital poderia ser uma ponte, para que o trabalho de ensino de língua portuguesa se tornasse mais efetivo. Eles fazem uso de recursos tecnológicos a todo instante, e nós devemos adaptar para que este estudo se torne mais prazeroso.

V. A. M.: Nenhuma, a única coisa que fica um pouco pendente são as condições para você trabalhar, por exemplo, a escola pública não permite, algumas restrições por exemplo assim: material não são todos os alunos que tem material adequado para você poder trabalhar decentemente a leitura digital. Se você trabalhar num quadro a parte aí tudo bem, mas eu falo para um trabalho mais individualizado ainda falta um pouco desses recursos.

L.M. S.: Eu vejo muita relevância, porque na nossa disciplina, como em outras disciplinas, nós temos um conteúdo muito vasto, onde se pode utilizar muita mídia para poder explicar para o aluno. E talvez, o aluno poderia entender melhor os conteúdos. Na escola onde eu trabalho tem um sistema apostilado e nós temos um prazo para cumprir o conteúdo que é cobrado no sistema da apostila. Normalmente são por módulos, é um conteúdo muito extenso, e um curto período em que temos que trabalhar e as próprias apostilas. Não se tem tempo para usar o material digital dentro da sala de aula, porque o número de aulas também é bem reduzido.

Construções Nominais

- Com certeza.
- Nenhuma.
- Muita relevância.

Predicações

- Os alunos tem que estar cientes de que estar digital nem sempre vai ser informal.
- A leitura digital poderia ser uma ponte, para que o trabalho de ensino de língua portuguesa se tornasse mais efetivo.
- Devemos adaptar para que este estudo se torne mais prazeroso.
- Não são todos os alunos que tem material adequado para você poder trabalhar decentemente a leitura digital.
- O aluno poderia entender melhor os conteúdos.

8. Que experiências pedagógicas ou acadêmicas você já teve com a leitura digital?

K.A.: Eu fiz uma pós-graduação em tecnologia da informação pela Universidade Federal de Juiz de Fora UFRJ. Não tive muita oportunidade de aplicar isso em sala de aula com os meus alunos porque na escola onde eu trabalho não tem a sala de informática e os recursos tecnológicos não são muitos. Então eu não pude colocar em prática, conteúdo de tecnologia que eu estudei nessa minha pós-graduação. Nesse quesito eu confesso que eu estou um pouco defasada, eu preciso aprimorar um pouco mais e trabalhar um pouco mais com os meus alunos em sala de aula voltada para questão digital.

P. A.: Eu tenho experiências acadêmicas porque os cursos hoje em dia são todos virtuais, há também a parte presencial, mas a teoria como trabalhos, são feitos de maneira virtual. Então eu tenho acesso acadêmico.

J. S.: Eu realizei alguns cursos de complementação, de formação à distância. A base desse trabalho à distância é a leitura digital. Essa interação e essa troca de informação com outras pessoas que você não conhece, mas estão ali junto com você, realizando uma atividade, participando de um fórum. Portanto, esse recurso digital acaba favorecendo.

V. A. M.: Já tive uma experiência com gêneros, mas foi assim uma experiência de pesquisa para casa, com a leitura digital onde eles também fizeram gravações, colocaram dúvidas e nós conseguimos realizar essa tarefa via digital, com algum material que tínhamos na escola e com o material que os alunos conseguiram desenvolver em casa com os recursos de casa.

L.M. S.: Já pedi leituras de livros que os alunos baixaram da internet.

Construções Nominais

- Pós-graduação em tecnologia da informação.
- Experiência de pesquisa para casa, com a leitura digital.
- Leituras de livros baixados da internet pelos alunos.

Predicações

- Não tive oportunidade de aplicar isso em sala de aula porque a escola onde eu trabalho não tem a sala de informática e os recursos tecnológicos não são muitos.
- Tenho experiências acadêmicas porque os cursos hoje em dia são todos virtuais.
- Realizei alguns cursos de complementação, de formação à distância.

9. O trabalho com a leitura digital gerou alguma mudança em sua prática pedagógica? Se sim, qual?

K.A.: Sim apesar de eu não estar aplicando tanto os conteúdos que eu aprendi, estudando você abre um outro leque, você conhece novas ferramentas e isso possibilita também que você possa trabalhar, mesmo que o conteúdo não seja totalmente digital, com os alunos, você tem uma prática a mais, mesmo que você traga escrito para sala de aula.

P. A.: Olha, eu ainda não desenvolvi nenhum trabalho com leitura digital com os meus alunos.

J. S.: Sem dúvida, há mais recursos.

V. A. M.: Apenas uma inovação, eu acho que é só apenas mais uma ferramenta acadêmica.

L.M. S.: Assim, quando é possível trabalhar a leitura digital, eu penso que já gera sim uma mudança, mas nós também esperamos que a própria escola evolua junto. Para que possamos ter essa oportunidade de trabalhar leitura digital, mas eu penso que o conteúdo é muito mais fixado, porque na medida em que você tem uma exemplificação de que você pode ter a tecnologia a favor disso, acho que o aluno consegue absorver melhor aquilo que você está tentando explicar.

Construções Nominais

- Sim.
- Sem dúvida.
- Apenas uma inovação.

- Mais uma ferramenta acadêmica.

Predicações

- Você conhece novas ferramentas e isso possibilita também que você possa trabalhar.
- Ainda não desenvolvi nenhum trabalho com leitura digital com os meus alunos.
- Há mais recursos.
- Já gera sim uma mudança.
- Na medida em que você tem uma exemplificação de que pode ter a tecnologia a favor.
- Na medida em que você tem uma exemplificação de que você pode ter a tecnologia a disso, o aluno consegue absorver melhor aquilo que você está tentando explicar.

7 CONCLUSÕES

Antes de passarmos às considerações sobre as perspectivas encontradas, é necessário enfatizar que este estudo não se pretende exaustivo, tampouco conclusivo sobre o fenômeno analisado. Trata-se, na verdade, de um recorte analítico que buscou mostrar como distintos docentes que atuam em diferentes níveis de ensino e em escolas públicas e privadas concebem a leitura digital diante das atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Os dados provenientes das entrevistas indicam haver distintas conceptualizações sobre a leitura digital, especificamente no que tange à forma como a avaliam – se positiva ou negativamente –,

sua relevância para as aulas de Língua Portuguesa, a existência de experiências acadêmicas ou pedagógicas utilizando tal recurso, bem como a repercussão desse tipo de leitura na prática pedagógica.

Ainda que a tendência seja conceber a leitura digital como benéfica às atividades de ensino e aprendizagem, além de isso não ser consensual nas respostas proferidas, na prática, há condições que dificultam tal implementação: figuram aqui a falta de infraestrutura nas instituições escolares, a ausência de capacitação docente para o trabalho com a tecnologia e mesmo o excesso de atividades previamente programadas pelo sistema de ensino que inviabilizam esse tipo de trabalho.

Outros aspectos merecem atenção: a perspectiva de que, embora relevante, a leitura digital na escola merece parcimônia; a impossibilidade de ignorar a presença da tecnologia na vida de todos, inclusive no contexto educacional; a facilidade/praticidade que a tecnologia pode trazer para as atividades de leitura; a relevância de cursos a distância para o manejo tecnológico das professoras; a presença da leitura digital como apenas um recurso.

A globalização da internet foi fundamental para que os meios de comunicação se tornassem mais velozes, dinâmicos, eficientes e inclusivos, o que potencializou a iminência de uma revolução na educação. Através da informática, o professor de língua portuguesa pode desenvolver atividades capazes de propiciar maiores condições de aprendizagem. O mundo tecnológico vem tomando conta de cada detalhe do nosso cotidiano, o que inclui as aulas de língua portuguesa que, conforme os dados analisados, vêm, de algum modo, acompanhando essas novas tendências.

REFERÊNCIAS

AMARAL, S. F. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões da realidade. In: SILVA, E. T. *A Leitura nos Oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educar é a base*. Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CAGLIARI, L.C. *Alfabetização & Lingüística*, 2^a. Ed. Editora Scipione, São Paulo, 1990.

FERNANDEZ, M. A. Percursos e estilos de leitura – navegação nas redes digitais. Congresso de Leitura do Brasil. 17^o. 2009, Campinas. *Anais do 17^o Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas: Unicamp/FE; ALB, 2009. Disponível em: Acesso em: 01 out. 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

KLEIMAN, Â. B. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Editora Pontes, 1989.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A*, v. 14, p. 169-190, 1998. (número especial).

LÉVY, Pi.. o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. (Coleção TRANS). Rio de Janeiro: 34, 1993.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M.M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Editora Contexto, 2003, p. 17-52.

PRENSKY, M.. Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, M. *On the Horizon*. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, 2001.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. Ed. 34., 2008.

SOARES, M. B.. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOARES DA SILVA, A. Perspectivação conceptual e Gramática. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos* 12-1, pp. 17-44, 2008.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do conhecimento Humano*. Tradução de Cláudia Berliner. Ed. Martins Fontes, 2003.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A. C.; RATNER, H. H.. Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-552, 1993.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. (orgs.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

ANEXO 1 – PROTOCOLO DE ESTUDOS

Pesquisa: **Leitura digital e aprendizagem de língua**

portuguesa: um estudo sobre a perspectivização docente

Instituição: IFSULDEMINAS – campus Poços de Caldas

Curso: Pós-graduação lato sensu em Informática na Educação

Discente: Sandra Pizzol Gouveia

Orientadora: Profa. Nathália Luiz de Freitas

1. O que você entende por leitura digital?
2. Qual a sua opinião sobre a leitura digital?
3. A leitura digital pode/deve ser trabalhada na escola? Por quê?
4. Você vê alguma relevância em se trabalhar a leitura digital nas aulas de língua portuguesa? Por quê?
5. Que tipos de conteúdos podem ser ensinados a partir do trabalho pedagógico com a leitura digital?
6. Como você percebe a relação entre leitura, tecnologia e aprendizagem?
7. Com um mundo cada vez mais virtual, como o hábito de leitura pode ser preservado?

8. Que experiências pedagógicas ou acadêmicas você já teve com a leitura digital?
9. O trabalho com a leitura digital gerou alguma mudança em sua prática pedagógica? Se sim, qual?
10. Em sua formação acadêmica (graduação ou pós-graduação), você teve contato com conteúdos ligados ao uso de tecnologias educacionais aplicadas ao ensino de língua portuguesa? Se sim, quais?
11. Há infraestrutura adequada para o trabalho pedagógico com recursos digitais na(s) escola(s) em que você atua? Se sim, quais?
12. A(s) biblioteca(s) da(s) escola(s) em que você atua é bem equipada do ponto de vista de recursos humanos preparados, livros e infraestrutura tecnológica? Comente.
13. Como você vê a expectativa e atuação dos alunos com relação à leitura digital?

17

Magna Vaniele Anjos de Oliveira
Eduardo Henrique Cirilo Valones

GÊNERO DRAMÁTICO:
proposta de uso, no ensino
médio, da peça “*O Pagador
de promessas*”, de Dias
Gomes (2002) e da versão
fílmica de Anselmo Duarte

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre o ensino da literatura na educação básica é um desafio que exige de nós, professores, habilidade de recriação, criatividade, e acima de tudo, entusiasmo. Despertar nos alunos o interesse pela literatura, levar os discentes a lerem textos literários por prazer, por vontade própria é o ideal vislumbrado por qualquer professor de literatura.

Estudar literatura deve ir além da obrigação, deve ser algo prazeroso para o aluno, de modo que ele se identifique com o que lê, que veja na leitura um reflexo do seu próprio mundo, da sociedade, dos seus problemas. A literatura deve ser vista como uma extensão da vida. Um trecho da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata muito adequadamente desse aspecto da literatura:

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/ vivenciando (BRASIL, 2018, p. 499).

É esta a visão que esperamos que os alunos tenham da literatura, algo que ultrapasse os limites do dever, algo que os liberte, que os faça conhecer mais sobre o mundo e sobre si mesmos. Uma dança delicada, onde as palavras dançam entre si, unem-se formando lições que somente os que passaram pelo estudo orientado para compreender tais facetas conseguem entender.

A Literatura se caracteriza como um direito universal, como o direito ao lazer, à formação, à alimentação e tantos outros direitos que visão tornar a vida do homem digna. (CANDIDO, 2011) A literatura ocupa esse lugar de direito universal não apenas no sentido de propiciar ao

homem o contato com a arte, como um tipo de manifestação artística, mas como um meio formador, instrutivo, que possibilita ao leitor um “abrir de olhos”, a descoberta de novos mundos. Sendo assim, o indivíduo ao ser privado desse direito, perde a oportunidade de se promover como ser humano, perde dignidade, formação.

Direcionando o nosso foco para a escola, ao realizarmos uma breve análise observando a maioria das aulas de literatura, notaremos algumas características típicas que desestimulam o aluno em seu letramento literário, nesse processo de encantamento pela leitura: foco nas produções presentes no livro didático, superficialidade dos textos propostos para a análise, visão deturpada e estereotipada da literatura como algo desnecessário e pouco atrativo para os alunos.

Pensando nessa dificuldade, e na necessidade de se buscar uma alternativa para essas questões, lançamos como proposta a utilização de textos do gênero dramático. Estes proporcionam, quando trabalhados com uma técnica adequada, uma leitura agradável, envolvente, de forma que o leitor se sente atraído pela leitura. Ler uma peça, por exemplo, nos faz “ver” o cenário, imaginar a caracterização do ambiente, do personagem. Diferente do texto narrativo, um texto dramático necessita ser rico em detalhes para situar o leitor no ambiente da encenação.

Além dessa leitura agradável, o texto do gênero dramático se mostra muito atrativo para o professor e para o aluno devido à extensão da obra. A maioria dos textos referentes a esse gênero é relativamente pequena, possibilitando ao aluno a leitura na íntegra. Além disso, professor e aluno podem extrair ao máximo das possibilidades desse gênero que é geralmente pouco trabalhado.

Pensando em todas essas questões e em tantos outros inquietamentos, o presente trabalho propõe um estudo sobre as diversas facetas, sobre o uso do gênero dramático nas aulas de literatura, tal como os desafios, dificuldades e benesses, estabelecendo uma proposta de uso

de uma obra teatral, *O Pagador de promessas* de Dias Gomes (2002), e, determinando relações com a versão fílmica de Anselmo Duarte. Sugerimos nesse trabalho uma proposta de leitura comparativa entre estas, e em paralelo, pretende-se levar os alunos a produzirem e porem em prática uma produção teatral produzida por eles.

Trazemos ainda reflexões acerca da Literatura, enfatizando a sua importância para a formação do indivíduo, do discente, do cidadão, mediante as falas contidas em alguns dos documentos que regem a educação nacional: Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNME), Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de alguns escritores especialistas no assunto, como Antonio Cândido, Regina Zilberman, entre outros.

2 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PERANTE AS DEMAIS DISCIPLINAS DO CURRÍCULO

Quem é professor, ou até mesmo quem foi ou é estudante compreende bem um questionamento que é típico da grande maioria dos alunos mediante o estudo da literatura. Por qual motivo devemos estudar literatura? Em que acrescenta em nossas vidas pessoais e profissionais? Em que utilizaremos o conhecimento que adquirimos nas aulas de literatura na prática da nossa vida? Chega-se então a conclusão que estudar literatura é tão somente uma obrigação? Parte da disciplina de Língua Portuguesa que por tabela precisamos cumprir? Deveríamos então empregar nossas forças e entusiasmo nas áreas do conhecimento humano que teriam mais aplicações práticas como a Gramática e a produção de textos?

Esses e tantos outros questionamentos pairam pelas cabeças dos estudantes, contribuindo para que a ideia de que o estudo desnecessário da literatura se solidifique em seus imaginários.

Em sua obra *Literatura para quê?* Antoine Compagnon responde aos questionamentos referentes à motivação em tornar a leitura dos textos literários uma prática constante em nossas vidas. Ao estabelecer respostas às indagações sobre o motivo de se estudar literatura, o autor relaciona a ela, à literatura, três poderes. O primeiro deles diz respeito ao fato de a literatura deleitar e instruir ao mesmo tempo. O segundo poder trata da literatura como um remédio que liberta o indivíduo da submissão, da sujeição às forças opressoras. O terceiro se encarrega de solucionar as falhas da linguagem, refinar o repertório linguístico. Ele caracteriza esses três poderes da literatura como clássico, romântico e moderno. O autor se refere ainda a um quarto poder, o pós-moderno, o “Impoder sagrado”, que trata da possibilidade/impossibilidade de salvar o homem de seus atos inumanos. (COMPAGNON, 2009, p.30,33-34,37, 44)

Para iniciarmos nossas análises, lembremos que a literatura se iniciou de maneira oral. Uma prática muito comum, até hoje, é a contação de histórias, a narração de um caso. É típico, nas nossas conversas cotidianas, contarmos histórias, sejam elas reais ou não, é natural recitarmos um verso de um poema. Assim iniciou-se a literatura, por meio da oralidade. Quando o homem passou a ter domínio da fala, e a desenvolvê-la de forma a utilizar dela, quando ainda não tinha domínio da escrita, ele falava, narrava, contava histórias, seja para o entretenimento, seja para a formação, para ensinar de alguma forma às gerações seguintes. Assim, a literatura se caracteriza como um bem da humanidade, uma fonte inesgotável de conhecimento.

Desde que desenvolveu a capacidade de se comunicar com os seus iguais, seja verbalmente, como já colocado, ou por meio da escrita, o homem passou a utilizar desses recursos para expressar seus sentimentos, para gerar sensações, para tocar seu semelhante.

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, um romance e Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos (COMPAGNON, 2009, p. 23).

Notamos aqui a visão da literatura como um meio de formar o indivíduo no aspecto da humanidade. A literatura nesse contexto, se caracteriza como a arte das palavras, que visa a formação do indivíduo, mas não apenas isso, a literatura objetiva tocar o homem mediante o exercício do auto aprimoramento.

Podemos ainda nos referir à literatura como uma caracterização do mundo real. O mentor da obra literária utiliza das palavras e de suas facetas para criar um mundo paralelo representado em sua criação, representando o mundo real. Por meio desse recurso, é possível que analisemos conceitos históricos, culturais, desta e de gerações anteriores. Assim, a literatura se mostra como ferramenta de análise histórica.

Bordini e Aguiar tratam da obra literária como um produto resultante dessa interação entre o mundo concreto e o mundo idealizado pelo autor. Não se trata unicamente de uma idealização dele, mas uma espécie de releitura do mundo real caracterizado pelo mundo da obra.

A obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo da mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora (BORDINNI e AGUIAR, 1988, p. 14).

Outra forma de ver a literatura é através do status científico, a ciência literária. Sob esse ponto de vista, podemos observá-la por meio dos estudos literários, da teoria literária. Esses consistem na análise dos textos produzidos pelo ser humano desde quando obtiveram o domínio da escrita, (por meio de símbolos conferidos a significados) até hoje. Esses textos seriam objetos de estudo científico, sendo o profissional pesquisador desta área um cientista literário.

Outro lado de suas facetas, muito sutil e delicado, merecedor de nossa atenção, é a literatura enquanto direito universal. A todo homem e mulher deve ser acobertada essa garantia, esse direito à leitura, à instrução. Em “*O direito à Literatura*” Antonio Candido defende essa ideia. Ele afirma que todo ser humano tem direito a tudo que o leve a ter uma vida digna, e inclui “[...] o direito à crença, à opinião, ao lazer, e porque não, à arte e à literatura.” (CANDIDO, 2011, p. 176). A Literatura seria, portanto, uma forma de dar dignidade às pessoas, fazendo com que tenham uma vida mais honrada. Complementa dizendo:

[...]A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor (CANDIDO, 2011, p. 182).

Compreendemos o valor inestimável da literatura, não apenas no seu aspecto humanizador, mas no caráter formador, doador de conhecimento. O ato de ler desperta em nós o desejo de aprimoramento, seja no aspecto formal, normativo, sendo possível por meio da literatura, obter o conhecimento de mundo, que embarca em si tantas formas de conhecimento cultural, didático, entre tantos outros, seja no aspecto impessoal, individual, do ato de olhar para dentro de si, como forma de desenvolver o autoconhecimento.

Notamos até aqui, diferentes conceitos e pontos de vista sobre a literatura. Observemos agora a forma como a literatura é retratada em alguns dos documentos que regem a educação nacional, começando com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Como o nosso foco se volta para o Ensino Médio, os documentos analisados se referem a essa modalidade.

Uma leitura dos PCNME (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) nos fará observar que a literatura em si é pouco citada. Falta clareza no que diz respeito a função da literatura como uma disciplina independente. Há uma crítica quanto à separação entre gramática, literatura e produção textual.

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido (BRASIL, 2000, p.16).

No geral, a proposta presente nos PCNME vai de acordo com os critérios de interdisciplinaridade, onde as áreas do conhecimento humano devem ser estudadas em conjunto, em parceria. A questão seria então, a falta de ênfase em se notar a literatura como uma disciplina que tenha valor suficiente para ser notada como autônoma, e não apenas como um suporte para as demais.

Os PCN+, documento que se embasa nos quatro pilares propostos pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser, trazem um conjunto de orientações que complementam os PCNEM, e propõe uma visão complementar da literatura.

[...]A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (BRASIL 2007, p. 19).

Observamos então, que a literatura, neste caso, é vista como um complemento, um meio para servir de base às outras disciplinas, neste caso, História. Digamos que seria um meio, não o fim, a principal finalidade.

A BNCC, documento que rege as bases da educação nacional, e dita o conhecimento mínimo que todos os estudantes têm o direito de obter, se refere inicialmente à literatura da seguinte forma:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 499).

Notamos que a visão presente neste documento emprega um grande valor ao ensino de literatura, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Expõe ainda, a importância do texto literário, sem desmerecer o que chama de “e outros gêneros artísticos substitutivos”. A BNCC orienta ainda que seja oferecido aos alunos um vasto repertório de literaturas, incluindo a literatura juvenil, indígena, africana, latino-americana, portuguesa, etc. Diz uma das competências da BNCC no tocante à literatura:

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente (BRASIL, 2018 p. 526).

Mediante as citações extraídas dos documentos que regem a educação brasileira, vemos que a Literatura, em alguns casos, perde relevância, ou no mínimo, a ela não é atribuído o seu real valor. Essa importância é atribuída, em maior parte, às áreas de Gramática e produção de textos. Acreditamos que essa visão equivocada prejudica a Literatura, pois ela é vista, neste caso, como uma área complementar, secundária, e isso se reflete na sala de aula, desmotivando os alunos, que começam a ver, desde o início, a Literatura como uma disciplina puramente complementar, sem valor, que não existe por si só, ou que deve ser estudada apenas para se cumprir tabela, e, em alguns casos, porque é exigida nos vestibulares e no ENEM.

3 REFLEXÕES ACERCA DA UTILIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NAS AULAS DE LITERATURA

A utilização do texto literário sem dúvida transpassa as fronteiras do ensinamento, da formação dos alunos, é algo que transcende, que ultrapassa os limites do saber normativo. Por esse motivo, o texto literário deveria ser lido em todos os lugares, inclusive em casa, desde o início da formação do indivíduo, como, porém, esse encontro entre as obras literárias e o indivíduo se dá, na maior parte das vezes, na escola, sobre a instituição recai o dever não apenas normativo, mas moral de inserir o texto literário na vida das pessoas. Zilberman afirma:

Parece ficar evidente que o texto se introduz na escola para servir a interesses diversos: de um lado, os da história literária e da cultura, de outro, os de veiculação de conhecimento já consolidados seguindo uma postura crítica (ZILBERMAN, 1988, p. 117).

Ao refletirmos sobre essa vertente, observaremos alguns aspectos que merecem a nossa atenção. O primeiro deles diz respeito ao hábito de se trabalhar em sala de aula com obras de forma

incompleta, ou ainda de deter-se ao trabalho de obras pequenas; o segundo se refere a dificuldade que os estudantes têm em ler textos literários, por acreditarem ser um tipo de leitura difícil, ou chata; por último, devemos refletir sobre a aplicação prática dessa leitura.

Pensando no texto como um conjunto de palavras, de ligações, de ideias, se o analisarmos como um todo repleto de sentido e de conexões, chegaremos à conclusão que é quase um crime literário fazer um recorte do texto para trabalhá-lo em sala. Uma atividade com uma parte de uma obra funciona até certo ponto, mas perde-se uma oportunidade incrível de fazer o aluno compreender o todo de um texto, o privamos de sentir a mágica que o texto causa. Ler um fragmento de uma obra é o mesmo que ver uma cena de um filme, o mesmo que ouvir uma parte de uma música.

Quando o professor desenvolve o hábito de trabalhar apenas fragmentos de textos, faz, mesmo que indiretamente, com que o aluno perca a noção de análise do todo, de percepção de ligação dos fatos, dos acontecimentos presentes no texto. O aluno fica com o seu campo de análise restrito a textos pequenos, a partes isoladas de uma obra. Ao se acostumar com isso, ele dificilmente se sentirá instigado a ler uma obra em sua totalidade.

Um dos motivos pelos quais o professor não trabalha um texto de maior extensão é a falta de tempo. Em uma ou duas aulas é quase impossível ler uma obra de maior volume, e por isso ele se limita a propor partes de obras ou fragmentos.

Assim, um dos atrativos em se utilizar o gênero dramático, além de se trazer para a sala de aula algo que não é tão utilizado, é a possibilidade de se trabalhar integralmente um texto literário. Os textos dramáticos são, em geral, de pequena extensão. O tempo de leitura é o tempo da encenação dele, geralmente duas, três horas. Dessa forma, é possível que os alunos leiam a obra inteira, inclusive no tempo destinado à aula.

Outra grande vantagem é pelo tipo de leitura. No geral, a leitura de textos desse gênero é bem agradável, isso porque se trata de diálogos, e além disso, a fala de cada personagem é bem marcada, bem como as suas expressões, sentimentos, reações. A ambientação também é bem detalhada, o autor se preocupa ao máximo em descrever os detalhes. O tempo da narrativa geralmente é especificado. De modo geral, tudo é facilitado para o leitor compreender da melhor forma possível todos os aspectos do texto. O leitor consegue se ver assistindo à encenação como um espectador, e isso torna a leitura envolvente, instigante.

Outro ponto positivo é a enorme possibilidade utilização do texto dramático. O professor tem a oportunidade de sequenciar o seu trabalho pedagógico de diversas formas, que vai desde a escolha do tema central da peça, passando pela encenação desta, até as atividades posteriores de análise e produção. É possível realizar diversas sequências didáticas abarcando, por exemplo, as características do gênero dramático, análises textuais, encenação da peça, ou de outras com a mesma proposta, inclusive criadas pelos próprios alunos. Quanto a essa última proposta, é interessante levar o aluno a ver que os diálogos do seu cotidiano podem servir de inspiração para um texto. Uma observação que merece ser colocada, é que esse trabalho mais apurado do texto teatral em sala de aula exige mais tempo do professor e do aluno, sendo assim, é necessário que o professor delimite seus objetivos, analise o tempo que ele e que os alunos têm disponível para essa utilização do texto dramático.

4 DO TRABALHO COM O GÊNERO DRAMÁTICO À PRÁTICA TEATRAL

No trabalho com o gênero dramático o professor pode optar por estabelecer uma relação com a prática do teatro. Nada melhor que a

prática para formar o conhecimento. Não é uma regra se trabalhar com o gênero dramático e se estabelecer a prática teatral na sala, diríamos que é um complemento. Se bem realizada, essa relação pode trazer muitos benefícios para os alunos.

Sobre o teatro, Arcoverde traz uma definição que nos faz refletir sobre os benefícios de se trabalhar o teatro em sala de aula. A autora trata desses benefícios sob o viés pedagógico, colocando questões importantes como a imposição de valores, como o autoconhecimento. Ela trata do teatro como um ato social.

A palavra “teatro” deriva dos verbos gregos “ver, enxergar”, lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro e a sua relação com o outro. Dessa forma, de acordo com a visão pedagógica, o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas (ARCOVERDE, 2008, p. 601).

Além dessas benesses proporcionadas pelo teatro, a prática teatral na escola estabelece nos alunos outras atitudes essenciais para o seu desenvolvimento, podemos citar algumas: habilidade de comunicação, a prática do discurso, a facilidade em falar em público, a expansão do vocabulário no momento da fala, autoconhecimento, estímulo à criatividade, incentivo à leitura, sem falar nas mudanças comportamentais que são geradas quando a prática do teatro se torna frequente.

Arcoverde discorre ainda sobre outras habilidades que são desenvolvidas pelos alunos por meio da prática do teatro:

Oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os alunos a se desinibirem e adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento. Enfim, são incontáveis as vantagens em se trabalhar o teatro em sala de aula (ARCOVERDE, 2008, p.603).

Sigamos a nossa reflexão sobre a prática teatral na escola pensando na estreita ligação que o homem sempre teve com a arte. Tomando como base as encenações na Grécia Antiga, por exemplo, notamos que a função do teatro ia muito além do entretenimento e da homenagem aos deuses, o teatro ensinava, por meio da comédia, por meio das histórias dramáticas. Os expectadores se viam nos personagens, aprendiam com eles.

No Brasil, as primeiras manifestações de encenações teatrais foram produzidas pelos jesuítas. Eles vieram para a América com o intuito de catequisar os índios. Esta era uma das estratégias dos portugueses para imporem a sua cultura aos povos nativos. O método de ensino que os jesuítas usavam para catequisar incluía a encenação das histórias bíblicas. Objetivavam com isso que os índios se sentissem ligados a Cristo e aos seus seguidores. Ensinavam também costumes éticos e morais de acordo com a cultura e tradição portuguesa.

A arte ensina de forma íntima e pessoal, de modo que o indivíduo introspecta o que recebe por meio de todos os seus sentidos, absorve todas as emoções, sensações, e dentro dele, são geradas as reações, incluindo o entendimento, o conhecimento.

Utilizar da arte cénica é um trunfo para o professor, torna o processo de ensino dinâmico, prático e prazeroso para o aluno. Ilumina o processo de aprendizagem, de forma que o aluno se sente motivado, instigado a interagir com o conhecimento, desejando-o sempre mais. E, além disso, dar ao aluno a possibilidade de encenar a peça que está sendo trabalhada na aula é dar-lhe sentido prático àquilo que está sendo estudado.

5 DESENVOLVENDO A APLICAÇÃO PRÁTICA

A ideia proposta neste trabalho é abrir caminhos, sugerir novos projetos e práticas de ensino baseados na utilização do gênero dramático, um gênero que tem uma gama de possibilidades disponíveis para o trabalho didático.

A estratégia aqui utilizada é estabelecer uma ligação entre a obra original, o texto teatral de Dias Gomes, e a obra fílmica, dirigida por Anselmo Duarte. Sobre a obra escrita, se trata de um texto de leitura fácil, instigante, tem um enredo muito bem desenvolvido, que “chama” para a leitura. Sobre os personagens, são reais, envolventes. O leitor é facilmente levado a desenvolver empatia ou rejeição por eles, é intuitivamente motivado a se colocar em seus lugares e a se questionar se faria ou não o mesmo, estando na mesma situação.

Esse sentimento de se pôr no lugar do personagem, mediante a situação que ele se encontra, é um ponto chave na leitura e no desenvolvimento de qualquer trabalho que seja baseado em uma obra. O leitor necessita sentir-se chamado a fazer parte da história, e isso está muito presente em *O Pagador de Promessas*. Durante toda a leitura o leitor sente-se convidado a estabelecer um diálogo com algum personagem.

Tratando da obra fílmica, se trata de um filme reconhecido nacionalmente, premiado com um dos prêmios cinematográficos mais importantes do mundo, o “Palma de Ouro” do Festival de Cannes, na França. O filme é bem fiel à obra de origem, mas, é inegável que ao tratarmos de uma adaptação, alguns detalhes sempre são perdidos ou modificados. Ao analisarmos as duas obras, é importante termos em mente que:

De fato, é um grande desafio dos diretores cinematográficos o trabalho de transposição da narrativa literária para a fílmica, o que faz perder, na modalidade audiovisual, a riqueza de detalhes própria da imaginação dos leitores da palavra escrita (SANTANA e CEBULSKI, p. 15).

É preciso que o aluno compreenda essas sutilezas dos detalhes presentes na obra escrita, e que, ao mesmo tempo, ele estabeleça relações de semelhanças e diferenças com a obra resultante da primeira.

A ideia é realizar essa proposta de intervenção com alunos de ensino médio, por se tratar de um público mais consciente sobre as nuances presentes nos assuntos que são tratados nas obras.

Após a apresentação das duas obras que serão tomadas como referência, será realizada a sequência pedagógica que contará com a leitura da obra teatral, análise da mesma, momento de partilha de experiências com os alunos sobre as temáticas que serão extraídas da obra, exibição da obra fílmica, e um momento de orientação dos alunos para se organizem quanto a produção de uma peça que será adaptada, montada e encenada por eles.

O professor deve extrair ao máximo as capacidades de compreensão, de entendimento, de análise de caso nos alunos. O teatro auxiliará esses processos, de modo que os alunos serão levados a pensarem na forma como determinado assunto será retratado na criação deles, pensarão sobre o cenário, sobre o tempo da narrativa, sobre os personagens, sobre as relações que eles terão, imaginarão um enredo, e um desfecho para a história. Sobre isso Mesti e Ochôa afirmam:

Nesta experiência de teatro na escola o aluno participa desde o processo de organização teatral por meio de criação de linguagens cenográficas, que permite o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a sua obra, por exemplo: ao criar o cenário que representa o lugar onde acontece a cena, que neste caso podem ser: lugar geográfico; lugar social; lugar geográfico e social ao mesmo tempo. O cenário também pode significar o tempo: época histórica; estações do ano; certa hora do dia. Desta forma, a função do cenário é a de determinar a ação no espaço e no tempo para que o espectador possa entender os acontecimentos (MESTI e OCHÔA, 2007, p. 02).

Esperamos que sejam extraídas todas as habilidades possíveis dos alunos. Que esse trabalho ultrapasse os limites da obrigação do trabalho docente, que se trate de uma experiência ímpar para professor e aluno. Ansiamos que seja empregado ânimo, paixão na realização desse projeto, que seja uma experiência de autoconhecimento, de aprimoramento pessoal por meio da literatura. Como dizem Santana Neto e Cebulski: é importante ressaltar que não é exagero afirmar que a literatura propicia o encontro do homem com o ser semelhante, com o mundo que o cerca e consigo mesmo (SANTANA NETO e CEBULSKI, 2015, p. 14).

Propusemos uma pesquisa centrada em uma obra teatral relativamente conhecida, *O pagador de promessas* (2002), de Dias Gomes. A escolha por essa obra foi baseada em alguns aspectos bem pertinentes, tais como o tema central que traz uma temática atrativa, o enredo envolvente, a linguagem de fácil entendimento, e também pelo fato de existir uma versão cinematográfica desta.

5.1 Breve análise sobre a obra

A história se passa no interior da Bahia. Zé do burro, homem simples e trabalhador se vê desesperado ao ver seu melhor amigo, o burro Nicolau, doente e quase morrendo. Zé vai à um terreiro de candomblé e faz uma promessa à Iansã. Parte dessa promessa é entregar na igreja de Santa Bárbara (Santa Bárbara equivalente a Iansã no Sincretismo religioso⁵⁰), em Salvador, uma cruz feita de madeira, que ele mesmo carregaria nas costas.

⁵⁰ Iansã é uma divindade feminina do candomblé, religião de matriz africana. Ela é a comandante dos espíritos dos mortos, dos ventos. Iansã é sincretizada como Santa Bárbara. (IANSÃ, 2020)

Alcançada a graça, Zé parte a caminho da igreja, acompanhado de sua esposa, Rosa. Chegando, cansados da longa e dolorosa caminhada, eles se deparam com a resistência do pároco da Igreja de Santa Bárbara em receber a cruz. O padre alegava não poder aceitar que ele entrasse na igreja com a cruz, como havia prometido, por ter feito a promessa a Iansã, pelo fato de a promessa ter raízes pagãs, por ter sido realizada em um terreiro de candomblé, dirigida a uma entidade não católica.

Todos os conflitos provenientes da promessa de Zé do burro geram uma grande confusão na frente da igreja. Praticantes do candomblé usam a imagem dele para afirmarem que a igreja católica os oprime; os jornais caem como abutres querendo mídia em cima da história do pagador de promessas; e outra parte da população acredita que ele teria o direito de entrar na igreja e cumprir o seu voto.

Ele é persuadido de muitas formas para modificar ou cumprir apenas parte de sua promessa. Sua esposa tenta convencê-lo a deixar a cruz na porta da igreja. O arcebispo pede para que ele refaça a promessa, para que ela se torne cristã. Os jornalistas distorcem o seu discurso para que ele seja visto pelo povo como um herói para uns, e como um louco para outros. Por fim, a polícia é chamada e, em um conflito, Zé é baleado e morto. Seu corpo é posto na cruz, e assim ele, juntamente com a sua cruz, entra na igreja.

Muitos aspectos podem ser observados e analisados nesta obra, como intolerância religiosa, mídia sensacionalista, princípios éticos e morais.

5.2 Sobre o autor

Alfredo de Freitas Dias Gomes, nascido no estado da Bahia, em Salvador, no ano de 1922, foi um dramaturgo e romancista brasileiro. Escreveu obras conhecidas nacionalmente como *Roque Santeiro* e *O Bem-Amado*, que foram sucesso na Rede Globo, emissora de televisão.

Em *O Pagador de Promessas*, Zé do burro, personagem principal, é uma típica figura popular, homem humilde, honesto, fiel à sua palavra, se vê em uma situação complicada, causada pela devoção à sua promessa. Alguns dos personagens de Dias Gomes são bem caricatos.

Dias Gomes teve problemas com a ditadura, em algumas de suas produções como *Roque Santeiro* (novela exibida após a abertura da Ditadura Militar ao caminho da Democracia, foi baseada na peça *O berço do herói*, peça proibida durante os anos de chumbo do regime militar ditatorial), por se tratar claramente de uma crítica ao então presente regime de governo. A obra versava sobre a construção de um mito heroico. Ele escreveu muitas outras obras, entre elas *Saramandaia*, também bastante conhecida.

Dedicou-se a escrever diversas obras, peças de teatro, romances, telenovelas, minisséries. Foi ainda eleito pela Academia Brasileira de Letras em 1991, e faleceu em maio de 1999, em São Paulo, vítima de um acidente de carro.

5.3 Projeto: “O Pagador de Promessas: Análise da obra de Dias Gomes e as relações com a obra fílmica de Anselmo Duarte”

- Componente curricular: Literatura
- Tema: “O Pagador de Promessas: Análise da obra de Dias Gomes e as relações com a obra fílmica de Anselmo Duarte”
- Série em que deverá ser aplicado o projeto: Turmas de Ensino Médio
- Tempo estimado para a realização do projeto: 12 aulas, divididas em 6 momentos.

O projeto versará sobre três temas principais: Intolerância religiosa/ Sincretismo entre as religiões; Papel da polícia; Função da imprensa/ mídia sensacionalista. A ideia é fazer com que os alunos notem essas questões durante o desenrolar da trama presente nas duas obras, e durante as reflexões geradas pelo professor e pelos próprios alunos no momento das aulas. Como se trata de um projeto, é interessante que o professor registre todas as aulas, para que possa fazer uma apresentação dessas na culminância.

Primeira etapa: Apresentação do Projeto

- Duração: 1 aula de 50 minutos
- Recursos: Data show, cópias da obra impressa ou arquivo em formato PDF para ser enviado aos alunos.
- Objetivos:
 - Desenvolver uma visão geral sobre a proposta do projeto;
 - Demonstrar interesse tanto pela história contada nas obras, quanto pela realização do projeto;
 - Verbalizar suas expectativas, experiências semelhantes, dificuldades e possíveis limitações.
- Processo avaliativo: A avaliação será feita durante toda a aula, de modo que o professor note a participação dos alunos nas perguntas sugeridas, nos comentários.

A primeira etapa será o momento de apresentação do projeto. O professor fará uma breve explicação sobre o que os alunos irão realizar no determinado espaço de tempo, falará sobre as obras que tomarão como referência. É o momento sobretudo de entusiasmar os alunos.

Neste primeiro momento, é essencial que os alunos se sintam atraídos pela história descrita nas obras. Assim, é interessante que o professor conte sobre a sua própria experiência ao ter o primeiro contato com as obras.

O material de apresentação terá que ser bem sistemático e organizado, contendo todas as informações referentes ao projeto, tais como a duração, o que está planejado para cada aula, atividades que serão propostas, e por fim, a culminância.

Após a apresentação do projeto, o professor abrirá espaço para que os alunos contem sobre as suas expectativas sobre o projeto, se já tiveram experiências semelhantes, sobre os seus anseios. Neste primeiro momento, deverá ser estabelecido a forma como os alunos realizarão a leitura de *O Pagador de Promessas*, se por meio de material impresso, por meios digitais, em duplas, em grupos, individualmente.

Segunda etapa- Leitura em grupo da obra teatral

- Duração: 03 aulas de 50 minutos (cada aula)
- Recursos: Cópias da obra teatral em número suficiente para todos os alunos. Pode ser disponibilizado também a versão em PDF para que os alunos leiam a obra em seu aparelho celular.
- Objetivos:
 - Realizar a leitura da obra teatral em grupo, considerando a entonação, o tempo adequado da leitura, pontuação, etc.;
 - Observar os aspectos característicos da leitura de um texto de gênero teatral.

- Processo avaliativo: A avaliação deverá ocorrer durante todo o processo de leitura do texto. O professor observará o comprometimento e o empenho dos alunos durante a leitura.

A segunda etapa do projeto se trata da leitura coletiva da obra teatral. A leitura deve ser feita de forma coletiva por todos os alunos. O professor dividirá a turma em duplas ou grupos, e cada um se incumbirá da leitura de um personagem ou narrador.

Terceira etapa: Análise da obra “O Pagador de Promessas” de Dias Gomes

- Duração: 02 aulas de 50 minutos (cada aula)
- Recursos: Cartazes com os três temas geradores, folhas com falas de pessoas reais transcritas, objetos que ajudem na caracterização do ambiente.
- Objetivos:
 - Expressar seu entendimento da obra, de forma que sejam notados os principais problemas sociais vivenciados pelos personagens;
 - Estabelecer relações dos personagens da obra com os personagens da vida real, que passaram pelos mesmos conflitos e problemas sociais;
 - Relacionar casos vividos por diferentes pessoas que tenham em comum o mesmo conflito tratado na aula;
 - Compreender as principais características do gênero dramático;
 - Produzir uma síntese do debate realizado em sala, e da obra lida.

- Processo avaliativo: A avaliação deverá ocorrer durante toda a aula, partindo do início, onde os alunos comentarão sobre a obra e sobre os conflitos nela retratados, passando pela realização dos debates sobre os temas geradores. Deverão ser observadas características como engajamento nas discussões, exemplos dados, concluindo com a produção da síntese.

Neste terceiro momento, o professor juntamente com a turma desenvolverá uma análise de alguns temas presentes na obra, como já citado anteriormente. A discursão será baseada em três assuntos principais: Intolerância religiosa/ Sincretismo entre as religiões; Papel da polícia; Função da imprensa/ mídia sensacionalista. As primeiras falas serão dos alunos. O professor deverá pedir para que todos estejam preparados para falarem sobre as suas impressões sobre a obra. Um sorteio será feito para que três alunos possam iniciar as suas falas, posteriormente, outros alunos poderão contribuir com a discursão.

Também nesta aula, durante a sua fala, o professor deverá explicar, ou revisar sobre as principais características do gênero dramático.

É importante que tudo seja pensado de forma que a aula seja bem dinâmica, para quebrar a imagem de “aula normal”. O professor organizará a sala com três espaços distintos, se possível, que esses espaços sejam organizados com objetos que tenham relação com o tema, manchetes que tratam do problema em questão, transcrições das falas de pessoas reais que vivenciaram tal problemática, tudo que puder contribuir para o debate. No centro de cada espaço haverá um cartaz com cada um dos três temas. Todos os alunos juntamente com o professor passarão por cada ambiente e farão análises sobre os aspectos encontrados na obra que tratam daquele determinado assunto, falarão de casos conhecidos pela mídia ou por eles, que sejam relacionados ao assunto trabalhado.

Ao final da aula, os alunos devem produzir uma análise sobre tudo, sobre a obra de uma forma geral, sobre os temas geradores do debate, podem falar inclusive das impressões a respeito da aula.

Quarta etapa: Sessão de Cinema – “O Pagador de Promessas”, direção de Anselmo Duarte.

- Duração: 02 aulas de 50 minutos (cada aula)
- Recursos: Para esta aula será necessário a utilização da sala de mídias da escola, auditório, ou Data Show e notebook para realização da atividade na sala de aula.
- Objetivos:
 - Observar os fatos relevantes presentes na obra fílmica que foi baseada no texto dramático;
 - Tecer relações entre as duas obras, estabelecendo ligações entre as coisas em comum em ambas, e possíveis diferenças;
 - Comprometer-se com a ordem e organização do ambiente durante a realização da atividade;
 - Elaborar uma lista dos pontos mais importantes sobre o filme, para serem compartilhados com a turma no final da aula.
- Processo avaliativo: Durante a realização da aula o professor deve verificar o comportamento dos alunos, a maneira como se portam no ambiente. Deve avaliar também as anotações feitas por eles, e a comunicação durante o compartilhamento das suas impressões no final da aula.

A proposta dessa aula é realizar de fato uma sessão de cinema, de forma que os alunos não vejam a reprodução do filme como uma obrigação que servirá de base para uma atividade avaliativa. Sugere-se que o professor organize o ambiente para se aproximar o máximo possível de uma sala de cinema. Que solicite que os alunos tragam pipoca ou que ele mesmo providencie, e que prepare o quadro com o nome do filme. Pode também produzir plaquinhas com falas descontraídas relacionadas ao filme, à sessão de cinema, e fazer fotos ao final da aula.

Quinta etapa: Produção de encenação teatral.

- Duração: 04 aulas de 50 minutos (cada aula).
- Recursos: Para esta aula, o professor deve entregar para os alunos um material explicativo contendo tudo, desde a divisão dos grupos, a descrição das atribuições de todos eles, todas as informações necessárias para orientar os alunos na realização da atividade.
- Objetivos
 - Mostrar interesse, empenho durante a realização e a organização de suas atribuições;
 - Estabelecer relações com as obras trabalhadas durante a realização do projeto, apontando um diferencial na produção do trabalho que será por eles produzido;
 - Observar e pôr em prática as principais características do gênero dramático durante a produção e realização da encenação;
 - Demonstrar criatividade durante a realização da atividade e habilidade em solucionar os possíveis problemas que surgirão.

- Processo avaliativo: A avaliação será feita durante a produção da atividade. O professor deverá observar todos os grupos, de modo que observe o empenho de todos os componentes. É importante observar e avaliar o resultado final, mas também o processo de construção. Aspectos como criatividade, empenho, desenvolvimento, capacidade de criação e inovação devem ser avaliados.

Esta aula será destinada a divisão dos grupos para a produção de uma peça de teatro. O primeiro passo é explicar aos alunos o que se espera deles. Eles deverão escrever um pequeno roteiro, contando uma história baseada em um dos três temas geradores: Intolerância religiosa/ Sincretismo entre as religiões; Papel da polícia; Função da imprensa/ mídia sensacionalista. Podem inclusive, fazer uma adaptação das obras estudadas. Isso pode ficar a critério deles.

A turma deverá ser dividida entre grupos:

- O primeiro grupo irá fazer a direção. Três ou quatro alunos deverão unir os demais grupos, organizar as ações deles. Esse grupo se incumbirá da organização geral.
- O segundo grupo irá organizar e produzir a peça. Dois ou três alunos deverão escolher o tema ou fazer a adaptação das obras trabalhadas durante o projeto. Esses deverão concluir a sua tarefa o quanto antes, pois os demais grupos dependerão deles para a realização de suas atividades.
- O terceiro grupo se responsabilizará pela produção em si, providenciará a organização do ambiente, dos possíveis cenários, do figurino dos atores, dos demais objetos necessários para a realização da peça. Apesar de esse grupo ser responsável pela organização, não terão que fazer isso sozinhos, o professor pode ver com a direção a possibilidade de repasse do material, os demais alunos podem ajudar também.

- O quarto grupo fará a encenação. A eles deverá ser dado um tempo a mais para os ensaios, seja na escola, seja em casa.

O professor pode orientar que os alunos produzam seus trabalhos durante as suas aulas, ou, caso disponham de tempo vago na própria escola, podem o fazer nestes momentos, podem ainda fazer isso em casa. Essa escolha ficará a cargo do professor, mediante a realidade da turma.

Sexta etapa: Culminância do projeto – Realização da encenação.

- Duração: 02 aulas de 50 minutos (cada aula)
- Recursos: Para esta aula, será necessário a disponibilidade de um ambiente adequado para a realização da culminância do projeto. Os alunos responsáveis pela organização do cenário devem preparar com antecedência o ambiente. Deve ser providenciado um retroprojetor para a exibição das fotografias feitas durante a realização do projeto.
- Objetivos:
 - Demonstrar entendimento sobre as características do gênero dramático e teatral, observando as equivalências entre ambos;
 - Encenar satisfatoriamente a obra por eles produzida;
- Processo avaliativo: A avaliação se dará não apenas durante a concretização da atividade, todo o processo deverá ser observado e avaliado. O professor deverá observar as atividades de todos os grupos, de modo que observe o empenho de todos os componentes, o trabalho em equipe entre os membros do

grupo e entre os demais grupos. O professor deverá avaliar o empenho, a criatividade, a capacidade de resolver conflitos, e por fim, mas não menos importante, o professor deve notar o crescimento dos alunos durante a realização das atividades.

Esta aula será a culminância do projeto. O professor deve falar sobre as suas impressões sobre todas as aulas, sobre o empenho dos alunos, deverá parabenizá-los pelo esforço. É o momento de realização, de concretização de todo o trabalho produzido por eles. As fotos das aulas anteriores devem ser expostas, seja de forma impressa, seja em projeção. É importante que os demais alunos, das outras turmas vejam o projeto realizado pelos alunos. Após as apresentações, será o momento da encenação.

6 CONCLUSÃO

O ensino da literatura exige do professor, além de uma dose extra de sensibilidade, uso de técnicas e métodos que facilitem a aprendizagem e otimizem os meios de ensino. O professor de literatura deve conhecer as dificuldades existentes em sala de aula, observar os alunos e notar os pontos que devem ser melhorados para que o processo de ensino aprendizagem se torne prazeroso.

Através dos textos analisados, inclusive os documentos oficiais que regem a educação nacional brasileira, observa-se que a literatura ainda é de certa forma subestimada, seu potencial formador ainda não foi extraído ao máximo. Inúmeras são as possibilidades de utilização do texto literário em sala de aula, mas poucos são os recursos que são empregados nas aulas de literatura objetivando torná-las mais atrativas aos alunos. À literatura ainda não foi empregado o seu real valor, como uma área do conhecimento humano que possui uma

grande capacidade formadora, não apenas no que se refere ao conhecimento formal, mas também quando se trata de conhecimento de mundo, de desenvolvimento humano.

A magia presente na leitura precisa ser exaltada, expandida. Aquele encantamento que é semeado no indivíduo quando ele começa a conhecer as palavras e todas as possibilidades que elas proporcionam não pode ser perdido, pelo contrário, deve ser cultivado. A leitura de um texto literário vai muito além de do ato de extrair dele verbos, artigos, adjetivos, ou fazer interpretação de uma palavra, de uma frase, de um período. É um momento de introspecção, de conhecimento, de prazer, e é isso que os alunos precisam sentir.

Propomos nesse trabalho uma opção. Sugerimos uma forma de fazer diferente, de se trabalhar com um gênero que é bastante atrativo para os alunos, o gênero dramático. O uso do gênero dramático empolga os alunos, foge do padrão que é orientado pela maioria dos professores, é uma novidade, e isso deixa, já de início, o aluno curioso. Trabalhar em conjunto com a leitura também a encenação, proporciona um atrativo a mais, dá sentido prático aquilo que o aluno está estudando. Por isso propomos, em nosso projeto, uma apresentação final produzida e encenada pelos alunos. Essa apresentação final se caracteriza como o trabalho prático, o fruto das atividades vivenciadas pelos alunos no decorrer do tempo de realização do projeto.

Durante toda a descrição do projeto, buscamos acrescentar elementos dinâmicos, criativos, atrativos aos alunos, para que as aulas pudessem ser vistas como um momento divertido. Procuramos meios para quebrar a imagem tradicional das aulas de literatura, para que eles pudessem ver que elas podem sim ser divertidas, eficientes, que podem extrair delas não apenas conteúdos, dados e informações importantes, mas também podem extrair coisas para suas vidas, sentimentos, desenvolvimento do senso crítico. Pretendemos, com

isso que professores e alunos notem que as aulas de literatura podem ser momentos de muitas descobertas, de crescimento pessoal.

Por fim, esperamos que esse material possa servir de base para professores, que ao o lerem, tenham ideias, façam adaptações, busquem outras propostas de intervenção. Que vejam no texto dramático uma possibilidade para desenvolver nos alunos a vontade de ler, de interpretar histórias, de escrever histórias, enfim, que formem alunos leitores.

REFERÊNCIAS

ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. *A importância do teatro na formação da criança*. In Anais do VIII Congresso Nacional de Educação (pp.600-609). Curitiba: Champagnat. 2008. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/629_639.pdf > Acesso em: 15 de maio de 2020.

BIOGRAFIA- DIAS GOMES Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/dias-gomes/biografia> >. Acesso 20 de maio de 2020.

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília MEC. 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> > Acesso em: 10 de maio de 2020.

BRASIL, *PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília MEC. 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211> > Acesso em: 10 de maio de 2020.

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base*. Brasília, MEC. 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> > Acesso em: 10 de maio de 2020.

CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171- 193.

CEBULSKI, Márcia Cristina; SANTANA NETO, Alexandre Leocádio. *Breve Introdução à Literatura Dramática Ocidental*. 1ª ed. Guarapuva: Unicentro, 2015. v. 170. 74p. Disponível em < <https://docero.com.br/doc/nx0xx80> > Acesso em: 3 de maio de 2020.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

EBIOGRAFIA – DIAS GOMES. Disponível em: < https://www.ebiografia.com/dias_gomes/ > . Acesso 20 de maio de 2020.

GOMES, Alfredo Dias. *O pagador de promessas*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

IAN SÃ. Disponível em: < <https://www.raizesespirituais.com.br/orixas/iansa/> > . Acesso 10 de maio de 2020.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino na literatura*. São Paulo: Contexto, 1988. p. 15-21, 112 -119.

18

Iane Mirele Mendes da Silva
Leônidas José da Silva Jr

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
E O GRAU DE VOZAMENTO
NOS PARES /P, B/, /T, D/, /F, V/:
uma proposta didática
para alfabetização de crianças

1 INTRODUÇÃO

É perceptível no contexto de alfabetização escolar, desde a fase inicial do letramento até o ensino fundamental (e, por vezes, médio) que os estudantes apresentam problemas na escrita em função da oralidade, por exemplo, o aluno que fala *acharo* em vez de *acharam*, acaba levando para a escrita da palavra o contexto da sua oralidade (CAGLIARI, 2005). Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), o processo de alfabetização – pela utilização adequada do código alfabético - deve ser o foco das ações pedagógicas.

A BNCC preconiza que, ao aluno deve ser ensinado o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever e, principalmente, perceber as relações complexas que se estabelecem entre a representação dos segmentos sonoros da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas) a fim de promover a *consciência fonológica* da linguagem para assim, ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2018).

Uma vez que o estudante passa a ser fonologicamente consciente em sua língua materna, ele é capaz de perceber diferenças em padrões nos domínios:

- **Segmental:** como os fonemas que se interpõem, se elidem e se juntam para formação de novas palavras, como, por exemplo,
 - /b/o/l/o → /l/o/b/o (por *interposição*);
 - /t/oca → /Ø/oca (por *elisão* ou *apagamento*)
 - pern/a/ /a/lta → pern/a/lta (por *junção* (aglutinação ou *sândi interno*))

- **Prosódico:** referentes à sílaba quanto a sua
 - *estrutura interna* (“**PR**ata”, e não: “**RP**ata*”; “**FL**”*auta*” e não: “**LF**aut*”);
 - *acento lexical* (para formação de novas palavras), como, por exemplo, “**paLI**to” é diferente de “**pal**TÓ”, “**puBLI**co” é diferente de “**PÚ**blico”.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo investigar se crianças, em fase de alfabetização, apresentam desvios ortográficos quanto à escrita de consoantes obstruentes vozeadas e não-vozeadas em função do grau de vozeamento nos seguintes pares /p, b/, /t, d/, e /f, v/. Esses pares (mínimos) apresentam correspondência biunívoca quanto à relação som-letra. A relação biunívoca ocorre nas situações em que um elemento do nível gráfico corresponde a apenas um elemento do nível fônico e vice-versa (RODRIGUES e REINKE, 2019). A ausência/presença do traço de vozeamento ocorre em palavras como ‘*fela**’ ao invés de ‘*vela*’, ou em ‘*fida**’ ao invés de ‘*fita*’, ou mesmo, ‘*vida*’ em atividades como ditados de imagens, por exemplo. Percebi assim que, os estudos nas áreas de fonética e fonologia, ausentes em minha formação em Pedagogia, me levaram a refletir sobre a necessidade de compreender o porquê desses fenômenos (que são de ordem fonológica) na escrita dos alunos.

A ideia de trabalhar fenômenos envolvendo o vozeamento/não-vozeamento, isto é, [\pm voz.] na escrita dos alunos surgiu durante o curso de Especialização em *Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica*, a partir da disciplina *Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa*, visto que os estudos dessa área apresentavam uma relação próxima com a realidade da minha prática pedagógica.

A pesquisa tem como objetivo geral: Investigar se crianças, em fase de alfabetização, apresentam desvios ortográficos quanto

à escrita de consoantes obstruentes vozeadas e não-vozeadas em função do grau de vozeamento nos seguintes pares /p, b/, /t, d/, e /f, v/. Como objetivos específicos pretendemos: i) demonstrar a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos na formação de profissionais que atuam na alfabetização de crianças. ii) colaborar com os profissionais da educação com uma possível proposta de intervenção no desenvolvimento da escrita de crianças.

Nosso estudo está organizado pelas seguintes seções: *Introdução*; *Fundamentação* teórica, que abrange seções como: Fonética, Fonologia e Ensino, na qual realizamos uma revisão bibliográfica acerca dos conhecimentos de Fonética e Fonologia, e a relação dessas ciências com a atuação do professor alfabetizador e a importância da Consciência Fonológica, para a escrita de consoantes vozeadas/não-vozeadas; *Metodologia*, na qual estabelecemos o tipo de nossa pesquisa e os procedimentos adotados para sua realização; *Resultados*, em que trazemos os resultados da etapa “*pré-instrução*” (1ª fase da coleta de dados) Ressaltamos aqui, o desenvolvimento de uma proposta de intervenção para aplicação com os discentes como uma modalidade de treinamento dos segmentos-alvos. Conclusão, em que apresentamos as conclusões com base na etapa “*pré-instrução*”, bem como, sugerimos o norteamento de trabalhos futuros, e as Referências bibliográficas.

2 FONÉTICA, FONOLOGIA E ENSINO

A Linguística Formal (LF) propõe áreas distintas para entender e estruturar a língua, tais como: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica formal. Para Seara (2015 p. 14) “tanto a fonética quanto a fonologia investigam como os seres humanos produzem e percebem os sons da fala”. Estas áreas têm focos de estudos distintos, os quais veremos a seguir.

A fonética pesquisa a produção sonora exercida pela natureza física e biológica do ser humano tentando compreender os processos que levam a fala. Segundo Seara (2015) podemos estudar a fala a partir da sua fisiologia, isto é, a partir dos órgãos que a produzem, tais como a língua e a laringe. A língua é o órgão responsável pela articulação da maior parte dos sons da fala, quanto a laringe, é responsável principalmente pela produção de “voz”, que leva à distinção entre sons vozeados (sonoros) e não-vozeados (surdos), por exemplo.

Além dos estudos sobre a produção da fala a partir dos sons gerados pelos órgãos, chamados de fonadores, existem pesquisas a respeito apenas das propriedades sonoras (acústicas) transmitidas pelos sons. Pode-se ainda examinar o som sob a ótica do ouvinte, ou seja, da análise e processamento da onda sonora que o sujeito faz ao perceber o som dando sentido àquilo que foi ouvido.

A Fonologia se preocupa em estudar e classificar unidades sonoras, como elas se organizam dentro de uma língua, capazes de distinguir significados e desenvolver a fala e a escrita. “Sua preocupação é tratar de sons que distinguem o significado das palavras, além de organizar postular regras e entender como se dá a variação na realização efetiva dos sons” (SEARA, 2015 p. 21).

De acordo com Chomsky e Halle (1968 apud, RODRIGUES e REINKE 2019), traços distintivos são propriedades mínimas, na teoria fonológica, que compõem o foco desse estudo, são marcadores cujo valor é capaz de distinguir itens lexicais da língua. Cada fonema pode ser descrito através de traços distintivos, sendo ele também elemento distintivo de uma palavra. “As diferenças entre os sons de dois fonemas são muitas vezes sutis: compare /b/ com /p/. Ainda assim, essas diferenças sutis podem sinalizar distinções profundas de significado: compare *bote* com *pote*” (ADAMS, et al. 2006, p.23, 24).

Conforme Seara (2015) ambas as áreas estão diretamente envolvidas com o processo de alfabetização, ao refletir sobre as letras, as relações entre grafemas e fonemas e o papel que ocupam na palavra, na frase e no discurso, podemos começar a repensar o modo como ensinamos ou o modo como podemos aprender a ler e a escrever. Por isso é tão importante que o professor alfabetizador tenha conhecimento dessas áreas.

Para Cagliari (2005) toda criança aprende a falar porque convive com outras pessoas que falam, ela acaba adquirindo a linguagem oral dessas pessoas, a escola tira o ambiente natural de uso da linguagem e o coloca em um contexto artificial, por isso, o professor precisa entender por que as crianças falam de determinado modo, ele precisa respeitar esse modo de falar das crianças e ajudá-las a entender por que falam de uma maneira e não de outra. As diferenças na fala podem se refletir na escrita. O escrito necessariamente precisa ser decifrado, por isso, é importante que no processo de ensino o professor saiba os mecanismos necessários para que a criança possa fazer essa tradução. A compreensão do que as palavras significam ou até mesmo do texto é uma atividade automática. Se o aluno descobre que está escrito *cadeira*, ele sabe e entende o que está escrito, porque, como falante de Português, está habituado a ouvir e a falar a palavra *cadeira* (CAGLIARI, 2005).

Todo esse conhecimento é relevante na formação dos profissionais da educação, principalmente para aqueles que estarão contribuindo no processo de alfabetização, por isso, a seguir lançamos alguns apontamentos e reflexões sobre a formação do pedagogo e as contribuições que estudos fonéticos e fonológicos trazem para a atuação desse profissional.

2.1 Conhecimentos fonéticos e fonológicos na atuação do professor

Segundo Adams et al. (2006), para os professores desenvolverem na criança a consciência fonológica, devem conhecer acerca da estrutura da língua, da fonética da fonologia e da relação entre estas com a ortografia.

Conforme Seara (2015) começar a pensar a formação dos profissionais da educação deve ser o primeiro passo para a transformação do ensino. Por isso, é importante que as áreas das ciências consigam interagir com a sala de aula e com os profissionais que nela atuam. É necessário fazer com que as pesquisas científicas e seus resultados cheguem aos profissionais que estão em sala de aula, visando assim mudar o quadro educacional que temos hoje. No entanto, o que assistimos é o distanciamento entre a teoria acadêmica e a prática dos profissionais.

Ao término de anos estudando, licenciados e bacharéis se lançam no mercado de trabalho sem saber o que fazer com toda aquela bagagem adquirida na academia. Iniciar no mercado de trabalho não significa continuar a investigação em busca de respostas para os problemas com os quais lidava até então, e o profissional se dá conta de que o que foi visto na academia não se encaixa na realidade em que ele vai atuar. Assim, sente a necessidade de ir criando suas próprias estratégias ou buscando, em um passado longínquo, as atividades executadas por seus professores. Por isso, em alguns casos, temos a repetição das mesmas práticas em um tempo que já não é mais o mesmo.

É preciso que áreas como a Fonética e a Fonologia, além do seu valor científico teórico e analítico-descritivo para a Linguística e ciências afins, tenha um viés aplicado em ambiente escolar de modo a trazer uma relevante contribuição no que tange à alfabetização. É importante que

o (futuro) professor compreenda tais conceitos e extraia os elementos essenciais dessas áreas/disciplinas para que possam ser úteis à sua profissão. No entanto, a fonética e a fonologia, mesmo ocupando grades curriculares de vários cursos de graduação, ainda não fazem parte do currículo dos cursos de Pedagogia majoritariamente.

Conforme Bisinotto e Silva (2013) aparentemente, o curso de Pedagogia não apresenta em seu currículo uma disciplina voltada à Fonética e Fonologia, assim como estudos relacionados a processos fonológicos na aquisição da linguagem. Estudos esses que podem contribuir significativamente para a formação do docente alfabetizador, considerando que, serão cobrados na prática docente, pois na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) documento que regulamenta os conhecimentos curriculares de toda educação básica, o item “O processo de alfabetização” orienta que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafo-fônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018, p. 89)

Os conhecimentos grafo-fônicos, e de consciência fonológica pertencem a estudos fonéticos e fonológicos que contribuem para um melhor desempenho dos profissionais alfabetizadores. Dessa forma, estudos nessas áreas são indispensáveis, pois o professor

precisa conhecer de fato o objeto que ensina, visto que são conhecimentos a serem ensinados no ensino fundamental dos anos iniciais e exigidos pela BNCC.

2.2 Consciência fonológica

De acordo com Lamprecht et al. (2012) o sujeito é dotado da capacidade de refletir criticamente sobre o código linguístico, podendo torná-lo objeto de análise. O pensar conscientemente sobre a língua – que toma a língua como objeto de reflexão e análise, e implica um direcionamento da atenção para a organização estrutural do código – pode ser de grande importância para o próprio estabelecimento da mensagem a ser transmitida, ou ainda para o entendimento daquilo que se está lendo ou ouvindo.

Podemos chamar a atenção para a capacidade que o sujeito tem de manipular unidades sonoras. Essa capacidade consiste em o sujeito desempenhar atividades como as de apagar, adicionar ou substituir sons, por exemplo. Pode-se demonstrar isso ao se solicitar que uma palavra como 'toca' seja pronunciada sem o primeiro som (o resultado, nesse caso, é a palavra 'oca'). Caracteriza-se assim uma atividade de manipulação fonêmica.

Ainda, segundo a autora, a reflexão e manipulação são duas palavras relevantes na definição de consciência fonológica. Dessa forma, a consciência fonológica, corresponde à capacidade de o falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras.

Algumas pesquisas demonstram que essa compreensão não surge de forma natural e as crianças precisam tê-la para entender o princípio

alfabético. “As pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonema. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons se chama consciência fonêmica” (ADAMS et al., 2006, p.19).

Estudos a respeito da consciência fonológica vêm aumentando (ADAMS et al. 2006; LAMPRECHT et al. 2012) recebendo espaço e pesquisas nas línguas alfabéticas, por desenvolverem um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para entender melhor o que seja a consciência fonológica é preciso conhecer os níveis que a compõem. Tratando-se da capacidade de operar sobre unidades bastante distintas, têm-se diferentes níveis de consciência fonológica, que se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas de palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a consciência a nível do fonema (LAMPRECHT et al. 2012).

Na sequência, tem-se a caracterização dos níveis de consciência silábica e intrassilábica em particular da consciência fonológica, na seção posterior é que iremos abordar o nível da consciência fonêmica. Gutierrez e Donicht (2019) definem a consciência fonológica em nível silábico quando se adquire a habilidade de segmentar palavras, aglutinar sílabas para formar palavras e reconhecer que determinadas sílabas formam palavras. A esse respeito Lamprecht et al. (2012) diz que a capacidade de segmentar os vocábulos em sílabas constitui uma das primeiras habilidades de consciência fonológica que surgem entre as crianças, pois as sílabas são facilmente distinta, sendo a unidade natural de segmentação da fala, exige menos esforço por parte do falante. Observa-se na criança esse nível de consciência fonológica quando ela é capaz de bater palma de modo a contar o número de sílabas da palavra, inverter a ordem das sílabas no vocábulo, adicionar ou excluir sílabas, além de produzir palavras que iniciem ou terminem com a sílaba inicial ou final de outra palavra.

Segundo Lamprecht et al. (2012) no nível de consciência intrassilábica, é possível manipular unidades menores que uma sílaba, porém maiores que um único segmento – como o fonema. Tem-se, assim a consciência das unidades intrassilábicas ataque (ou *onset*) e rima. O ataque, em uma sílaba, é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal de uma sílaba, como na palavra: ‘par’, a consoante /p/ está na posição de ataque silábico. A rima silábica caracteriza-se pelos segmentos que não fazem parte do ataque, ou seja, a rima inclui a posição silábica ocupada pela vogal da sílaba (núcleo silábico) os segmentos consonantais que possam seguir a vogal ocupam a posição de coda da sílaba. No caso da sílaba/palavra “par”, a rima é constituída pela sequência ‘ar’, o núcleo silábico /a/, em seguida a consoante /r/ preenchendo a posição de coda silábica.

Para Gutierrez e Donicht (2019), a consciência intrassilábica pode ser dividida em dois tipos: consciência da rima, que diz respeito ao nível de consciência que envolve palavras que possuem, na sílaba final, a mesma rima (como quintal e natal), e a consciência da aliteração, que se refere à capacidade de reflexão e manipulação de palavras que possuem o mesmo ataque (grande-grave).

Esse nível pode ser manipulado em tarefas de identificação e produção, por meio de atividades em que o aluno identifique e produza palavras que rimem, ou ainda reconheça ou produza palavras que iniciem com o mesmo som de outra palavra que lhe foi dada (LAMPRECHT et al. 2012). Os estudos sobre consciência fonológica revelam que a consciência no nível intrassilábico precede a consciência no nível dos fonemas, e que exerce contribuições para o desenvolvimento do próximo nível – consciência fonêmica – nível este que será caracterizado a seguir.

2.2.1 Consciência fonêmica

Gutierrez e Donicht (2019) descrevem a consciência fonêmica como a capacidade de reconhecer e manipular as unidades do som da fala que possuem distinção entre ambas, como também segmentar uma palavra nos diversos sons que a compõe, aglutinar sons separados, isolados e formar uma palavra, excluir sons de uma palavra para formar outras palavras existentes na língua, dentre outras habilidades.

A consciência dos fonemas é difícil porque geralmente não se presta atenção aos fones (som da fala) ao falar ou escutar. Processa-se os fonemas (unidade fonológica abstrata) automaticamente com atenção ao significado do enunciado como um todo. “Sendo assim, o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los” (ADAMS et al., 2006, p.20).

Enquanto as sílabas podem ser identificadas e pronunciadas isoladamente, o que possibilita a uma *escrita silábica*, os fonemas não são notados diretamente, tão pouco pronunciados isoladamente. Por isso, a consciência fonêmica não acontece de forma espontânea, e não se pode pretender que as crianças reconheçam, manipulem, pronunciem fonemas dessa forma. O início da criança na cultura da escrita, tem como pressuposto que, para que o sistema de escrita alfabética seja inteiramente compreendido e assim se complete a alfabetização, o foco não deve ser o ensino (o “método”), mas a aprendizagem, o *como a criança aprende* (SOARES, 2020).

Tendo o conhecimento da estrutura da língua, e compreendendo como a criança aprende, o educador poderá diagnosticar dificuldades, como a troca de fonemas como /t/ e /d/, ambos oclusivos, para intervir com estratégias de consciência fonêmica. “O conhecimento consciente dos fonemas é diferente da sensibilidade inata que sustenta a produção

e recepção da fala. Infelizmente, a consciência fonêmica não é fácil de se estabelecer” (ADAMS et al., 2006, p.22).

Para adultos letrados parece simples diferenciar consoantes que tem caráter semelhante de relação biunívoca como os pares /b, p/, /d, t/, e /f, v/, mas exercem um caráter distintivo nas palavras, no entanto para as crianças não é tão simples fazer essa distinção, o que ocasiona trocas na escrita de obstruentes surdas por sonoras ou vice-versa. Prosseguimos assim, com estudos sobre obstruintes surdas/sonoras e as trocas na grafia dessas consoantes por grau de vozeamento, com explicações embasadas em conhecimentos fonéticos e fonológicos para fazer breves esclarecimentos a respeito dessas consoantes e em seguida a ocorrência das trocas de letras na escrita dos alunos.

2.3 Consoantes vozeadas/não-vozeadas

Segundo Seara (2015) as consoantes são classificadas foneticamente conforme seu modo de articulação, ponto de articulação e vozeamento. Os segmentos consonantais para serem pronunciados, apresentam algum tipo de resistência (obstrução) ao fluxo de ar no trato oral. Ou seja, podem ocasionar obstrução na passagem do ar dos pulmões para serem executados e proferidos.

Quanto ao vozeamento as consoantes são classificadas em:

- **Surdas** ou **não-vozeadas**: consoantes produzidas sem vibração das pregas vocais, por exemplo: ‘pata’.
- **Sonoras** ou **vozeadas**: consoantes produzidas com a vibração das pregas vocais, por exemplo: ‘bolo’ (SEARA, 2015, p. 79).

As consoantes vozeadas e não-vozeadas têm seus sons foneticamente semelhantes, pois seu modo e ponto de articulação são

os mesmos, veja no Quadro 1, no qual identificamos a distribuição das consoantes do português brasileiro que possuem relação grafo-fônica biunívoca de acordo com o modo de articulação, o ponto de articulação e a sonoridade.

Quadro 1: Consoantes de relação grafo-fônica biunívoca do Português

PONTO DE ARTIULAÇÃO	MODO DE ARTIULAÇÃO			
	Oclusivas		Fricativas	
	[- voz.]	[+ voz.]	[- voz.]	[+ voz.]
Labiais	p	b	f	v
Dentais	t	d		

(Mattoso Câmara Jr. (1976, p. 49).

Percebemos assim que os pares /p, b/ são oclusivos labiais, /t, d/ são oclusivos dentais e /f, v/ são fricativos labiais, esses pares de fonemas apresentam o mesmo ponto e modo de articulação o que os diferenciam é a sonoridade, pois /p, /f/ e /t/ são fonemas com traço de vozeamento [- sonoro] enquanto que /b/, /d/ e /v/ são fonemas que apresentam o traço de vozeamento [+ sonoro]. Para distinguir a produção de um som surdo de um sonoro Seara (2015) sugere algumas atividades - propostas de intervenção que o docente pode aplicar com seus alunos) como colocar a mão aberta sobre o pescoço e produzir um [f]. O aluno ouvirá o som, no entanto não sentirá o pescoço vibrar. Mas se produzir um [v] e manter a mão, ouvirá o som e sentirá o pescoço vibrar. A atividade pode ser replicada para os pares /t, d/ e /p, b/.

Esses pares de fonemas (/b, p/, /d, t/, e /f, v/) apresentam uma relação grafo-fônica, regularidade biunívoca, ou seja, existe apenas uma letra para um som o que os diferenciam é a sonoridade como vimos anteriormente. Essa relação muito próxima pode fazer com que na grafia ocorra a troca desses fonemas, pois se na escrita da palavra “vaca”, sabemos ser um animal, trocamos as letras ‘v’ por ‘f’

a palavra passa a ter outro significado “*faca**”, utensílio cortante, em outros casos a troca desses fonemas podem ocasionar a perda da semântica e do sentido da palavra.

Distinguir esse grau de vozeamento é importante para a iniciação à alfabetização. A criança precisa ter consciência da distinção desses fonemas enquanto fone, no momento de fala, para assim exercer uma escrita e leitura consciente.

Crianças em anos iniciais de escolaridade ao estarem aprendendo a escrever apresentam trocas de fonemas e acabam mudando o sentido da palavra ou fazendo com que perca o significado, como por exemplo, na palavra “*sapato*”, alguns alunos podem escrever “*sapado*”. Isso significa que o aluno não está fazendo a distinção entre os fonemas, por isso é importante que o professor tenha conhecimento sobre a consciência fonêmica. Nas pesquisas de Adams et al. (2006) sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes do ano inicial do ensino fundamental e a porcentagem aumenta com aqueles oriundos de contextos menos favorecidos em termos de letramento formal.

Em continuidade esclarecemos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

3 METODOLOGIA

Considerando o teor de natureza científica da pesquisa apresentaremos nessa seção os procedimentos metodológicos de cunho qualitativo. A pesquisa qualitativa de acordo com Botone-Ricardo (2008) em ambiente escolar permite o desvelamento do dia a dia do ambiente escolar, identificando processos que muitas vezes passam por despercebidos na rotina escolar.

Com vertente *intervencionista* por utilizarmos um procedimento adotado em estudos da pesquisa-ação (com uma proposta de intervenção didática), pois, procuramos estabelecer uma relação com uma ação frente a um problema coletivo. Esse tipo de pesquisa é entendida como sendo:

[...] pesquisa social com base empírica que é concebida em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1998, p. 14).

O campo de pesquisa foi uma escola pública da rede municipal de ensino localizada em Belém-PB, tendo com público alvo alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Com relação a sua estrutura, a escola é composta por 08 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 pátio coberto, 02 banheiros, 01 sala multifuncional. Ofertando a educação nas modalidades: ensino fundamental de tempo integral; e educação especial.

Os alunos alvos ficavam na escola em tempo integral, as aulas iniciavam às 7h, e terminavam às 16h. No decorrer desse período os alunos tinham aulas de Português, História, Geografia e artes pela manhã; Matemática, Ciências, Ensino Religioso e Educação Física no período da tarde. Nos intervalos das aulas tinham oficinas de Informática, Futsal, Dança, Teatro e Artes manuais. Para os estudantes que residiam distante da escola havia um ônibus para transportá-los de volta para suas residências, os moram nos arredores da escola os pais iam buscar.

Tínhamos como intuito realizar uma proposta de intervenção para verificar se, a partir desta, os alunos utilizariam uma escrita mais consistente no tocante ao uso da consoante ortograficamente apropriada quanto ao grau de vozeamento. Nosso objetivo seria aplicar uma atividade antes e após a proposta e, dessa forma, verificar se haveria (ou não) variação entre os dois momentos. No

entanto, as escolas tiveram suas atividades presenciais suspensas com a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), seguindo as recomendações da Organização Mundial da Saúde.

3.1 Proposta de intervenção

3.1.1 Pré-instrução

Os alunos seriam submetidos a um ditado audiovisual em que estes ouviriam a pronúncia da palavra pela professora-pesquisadora e escreveriam em seguida. O ditado contaria com 30 palavras com as consoantes-alvos (vide Quadro 1) passíveis de troca pelo traço de vozeamento.

3.1.2 Instrução

Nossa contribuição para o ensino é trazer uma proposta em que as crianças se divirtam com os jogos, ao passo, que percebem o caráter distintivo entre as consoantes em estudo.

A proposta se constitui em uma caixa com jogos embasados nas pesquisas de Adams et al. (2006) e Seara (2015), com algumas adaptações e ajustes nos níveis de complexidade, tendo como objetivo desenvolver a consciência fonológica dos alunos, de maneira a colaborar com a grafia das palavras e evitar as trocas na escrita de consoantes surdas por sonoras ou vice-versa, Vieira (2012, p. 48) destaca que:

Assim, ao considerar a etapa inicial de sistematização da alfabetização e o atendimento das demandas identificadas por meio de diagnóstico dos conhecimentos prévios das crianças, a estratégia das atividades diversificadas – caixas de jogos de linguagem – constitui-se em uma rica oportunidade

para o processo de aprendizagem da língua no cotidiano escolar. Por meio delas, o professor pode atingir todos os educandos, concomitantemente, sendo estas planejadas e operacionalizadas a partir da realidade da sala de aula expressa em sua diversidade.

Lembramos que as propostas sugeridas aqui podem ser readaptadas ao contexto de cada professor e aluno, são sugestões para que os professores possam planejar e aplicar em suas salas de aula, como também pensar outras maneiras para serem utilizados no ensino. Os jogos proporcionam um contexto de diversão e aprendizado, e levam consigo objetivos para serem desenvolvidos e alcançados.

• **JOGO 01: BUSCANDO FIGURAS**

- *Objetivo:* Associar o fonema inicial das figuras a letra correspondente.
- *Como jogar:* Use cartões como imagens, espalhe figuras que representam algumas letras (f, v, t, d, p, b). Para iniciar o jogo, anuncie uma letra (v) e desafie os alunos a encontrarem uma figura que comece com ela, (vela, por exemplo). Depois, peça que uma das crianças escolha um cartão do círculo e coloque-o abaixo de uma ficha mostrando a letra correspondente.

O primeiro jogo tem a intenção de fazer com que o aluno reflita sobre a letra inicial das palavras, mesmo que nesse jogo tenha apenas imagens, mas a busca pela imagem fará com que ela pense na escrita dessa imagem, “*Como será que vela se escreve? Com /v/ ou /f/?*”. É esse tipo de reflexão que o jogo pretende ocasionar como propôs Adams et al. (op cit., p. 87) quando assinalou que os jogos são planejados, a priori, para levar a criança a descobrir que as palavras contêm fonemas e, bem como, para ajudá-las a começar a aprender que os fonemas têm identidades separadas, de forma que possam reconhecê-los e distingui-los uns dos outros.

- **JOGO 02: TROCANDO LETRAS**

- *Objetivo:* Dirigir a atenção das crianças para o fato de que cada letra em uma palavra é importante e que a troca de alguma delas ocasiona uma mudança no significado.
- *Como jogar:* Divida a turma em quatro equipes, cada equipe receberá uma ficha indicando a troca de uma consoante por outra. O desafio é descobrir a nova palavra a ser formada. A seguir cada equipe irá compartilhar as palavras existentes na ficha (antes e depois) e esclarecer para a turma o significado de cada uma delas. Vejamos:

Quadro 2. Fichas do jogo “Trocando letras”.

TROCA LETRA “V” por “F”		TROCA LETRA “B” por “P”	
VALE		BODE	
VOTO		BAGO	
VEIO		BULE	
VERA		BATA	

Elaboração própria.

Nesse jogo segundo Adams, et al. (2006) as crianças são levadas a ver que, se as partes forem excluídas, substituídas ou reorganizadas, o todo é alterado tanto no som como no significado. Dessa forma podem perceber a importância de uma letra (fonema) na estrutura da palavra.

- **JOGO 03: BINGO DE PALAVRAS**

- *Objetivo:* Estimular a percepção correta na escuta das consoantes.
- *Como jogar:* Para realizar esse jogo é necessário que o professor elabore as cartelas do bingo. Cada uma das cartelas deve conter palavras combinadas de várias formas (SEARA, 2015).

Veja o exemplo das cartelas:

Quadro 3: Cartelas do bingo para os alunos.

BINGO DE PALAVRAS		BINGO DE PALAVRAS	
GIRAFÁ	CAVALO	ELEFANTE	TUCANO
TUCANO	BALEIA	BARATA	VESPA
FOCA	PANTERA	CAVALO	PATO

Elaboração própria.

O professor deve utilizar pequenas cartelas que contenham as letras das palavras separadas para sortear. Conforme o exemplo no quadro a seguir:

Quadro 4: Cartelas do professor.

B	A	R	A	T	A	T	U	C	A	N	O
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

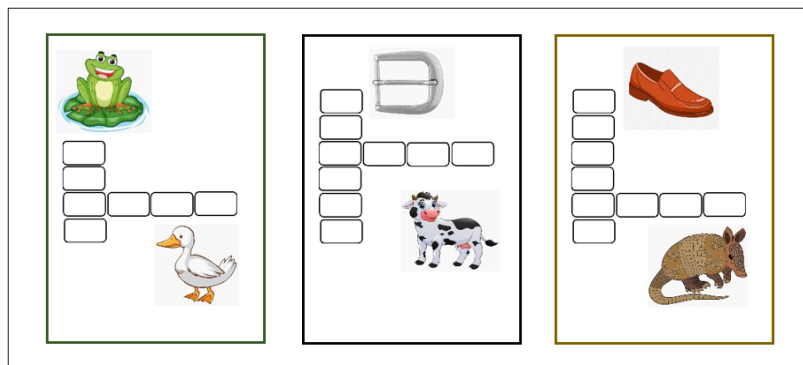
Elaboração própria.

O professor deve sortear uma palavra, mas não a lê, deve ir dizendo as letras contidas na cartela, os alunos devem ir circulando a letra na cartela. À medida que os alunos vão encontrando as letras, conseqüentemente, as palavras, o professor deve questionar a turma “Qual é a palavra?”. Após a palavra ser revelada, o professor a monta no quadro.

Manipulando as cartelas e as letras os alunos podem ver que as letras têm valores diferentes, ao escutarem a pronúncia de cada letra individualmente podem perceber o caráter distintivo de cada consoante ao ouvirem sua pronúncia pelo professor. Seara (2015) sugere que esta atividade pode ser feita com cartelas com os nomes dos alunos ou outros tipos, assim como nomes de frutas.

- **JOGO 04: CRUZA-PALAVRAS**
- *Objetivo:* Confrontar as hipóteses de escrita das crianças, para o desenvolvimento da consciência fonêmica.
- *Como jogar:* Este jogo é composto por fichas com duas palavras que se cruzam, os alunos devem preencher o espaço reservado para cada letra de acordo com as imagens contidas nessa ficha. O desafio será feito em grupo, as fichas devem ser distribuídas para cada equipe, após o preenchimento de cada ficha, a equipe vencedora será aquela que o maior número de acertos ou nenhum erro na grafia das palavras. Veja o exemplo das fichas que devem ser conforme o Quadro 5:

Quadro 5: Fichas do jogo “Cruza-Palavras”.



Elaboração própria.

Nesse jogo os alunos são colocados diante de duas palavras, para que confrontem suas hipóteses de escrita, visto que se trocarem uma letra o nome da figura perde o seu sentido. Por este motivo devem pensar na estrutura da palavra, de acordo com Adams et al. (2006) durante todo esse jogo estrutural, as crianças também aprendem como se concentrar nas próprias partes, o que é importante no nível dos fonemas. Ao praticarem a síntese das palavras a partir de fonemas e a análise de fonemas a partir de palavras estão confrontando e se familiarizando com as identidades e as características distintivas de cada fonema.

- **JOGO 05: BALDE DE LETRAS VOZEADAS/NÃO-VOZEADAS**
- *Objetivo:* Desenvolver a consciência fonêmica e relacionar as imagens aos fonemas vozeados e não-vozeados.
- *Como jogar:* O jogo é composto por dois baldes nas cores: vermelha e azul. O balde com a cor vermelha terá as letras dos fonemas vozeados, o balde na cor azul terá as letras dos fonemas não-vozeados. Com a turma em círculo o professor deverá espalhar figuras, e pedir que os alunos procurem nos baldes a letra inicial da imagem.

Quadro 6: Jogo “Balde de letras vozeadas/não-vozeadas” com fotos do pescoço na região externa na altura da glote da professora-pesquisadora.



Elaboração própria.

Além dos jogos, propomos a música na educação das crianças que é uma atividade baseada em Zorzi (2017). A cada momento que anteceda a leitura do alfabeto exposto na sala, o professor(a) pode passar o Clipe “As Letras Falam” disponibilizado nas plataformas digitais. Para o autor “não podemos nos esquecer que os sistemas alfabéticos de escrita fazem uso de letras. O papel das letras, por sua vez, é o de representar sons, mais especificamente, os fonemas que compõem as palavras faladas” (ZORZI, 2017 p. 9). É importante que a criança compreenda que, para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar a sua estrutura sonora, identificar os fonemas e atribuir a eles as letras.

3.1.3 Pós-instrução

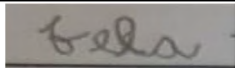
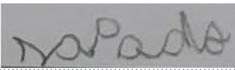
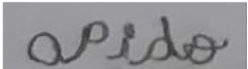
Assim como na *Pré-instrução* (vide seção 3.1.1), os alunos seriam submetidos a um ditado audiovisual em que estes ouviriam

a pronúncia da palavra pela professora-pesquisadora e escreveriam em seguida. O ditado contaria com 30 novas palavras com as consoantes-alvos (vide Quadro 1 utilizado na *Pré-instrução*) passíveis de troca pelo traço de vozeamento.

4 RESULTADOS

Encontramos na coleta no procedimento de *Pré-instrução* em alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental trocas gráficas de consoantes não-vozeadas por vozeadas e vice-versa. Para ilustrar o que temos dito até aqui e o ponto de vista defendido por Adams et al. (2006), apresentamos no Quadro 7, dados coletados em uma escola pública da rede municipal de ensino em Belém-PB, com alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Estes alunos demonstram trocas gráficas de consoantes não-vozeadas por vozeadas e vice-versa. Desse modo, nosso intuito é demonstrar que de fato a troca desses fonemas realmente acontecem na escrita dos alunos. Queremos destacar que esses dados são representativos, exemplos de como algumas crianças fazem a troca das consoantes e não serão aqui analisados.

Quadro 7: Exemplos de trocas de consoantes por grau de vozeamento.

ESCRITA DO ALUNO	ORTOGRAFIA PADRÃO
	<i>vela</i>
	<i>sapato</i>
	<i>apito</i>

	<i>caneta</i>
	<i>Cadeira</i>
	<i>caverna</i>
	<i>gaveta</i>
	<i>apito</i>

Elaboração própria.

Podemos ver no Quadro 7, trocas de letras por grau de vozeamento, presentes na escrita de alunos, as palavras não estão grafadas de acordo com a norma padrão, o que nos leva a compreender que a consciência fonêmica desses alunos parece estar parcialmente realizada, visto que ele troca um fonema por outro com os mesmos traços (o que mostra que, de certa forma, já há algum grau de consciência fonológica), exceto, o traço de *vozeamento*. Assim, o professor precisa buscar meios de desenvolver a consciência fonológica dessas crianças, para que elas possam compreender os traços distintivos dessas consoantes, tanto no seu aspecto fonético articulatório, quanto no fonológico.

Com as informações, obtidas no *locus* da pesquisa, organizamos nossa proposta de intervenção, a qual tem por objetivo colaborar com a consciência fonêmica desses alunos, para que eles possam compreender os traços distintivos dos fonemas, para que assim minimizem tais trocas na escrita.

5 CONCLUSÃO

Os estudos das áreas de Fonética e Fonologia abrangem áreas diversas, vimos que envolvem até mesmo a alfabetização de crianças, pois é comum para os professores da alfabetização encontrarem trocas de consoantes na escrita dos seus alunos. Isso ocorre quando a criança tem dificuldade de distinguir um fonema de outro, por isso é tão importante que o professor tenha conhecimentos fonéticos, fonológicos e acerca da consciência fonológica.

O processo de obtenção de consciência fonológica por parte da criança pode variar de indivíduo para indivíduo. Para isso é preciso que elas compreendam a estrutura das palavras e possam refletir sobre elas. Manipular as palavras, reconhecer que elas rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais, segmentar, aglutinar, formar novas palavras. São processos que contribuem com a alfabetização e a aquisição da leitura e da escrita.

As trocas realizadas na escrita demonstraram que a realização de uma proposta de intervenção (como a que propomos na seção 3.1.2) pode funcionar como um possível potencializador de ativação da *consciência fonêmica* em relação aos pares mínimos biunívocos, para que alunos em fase de alfabetização possam compreender a relação grafo-fônica entre os sons e letras a fim de desenvolver a *consciência fonológica* da linguagem e assim, expandir seus conhecimentos na cultura letrada, e participar com maior autonomia na vida social, ampliando suas possibilidades de adquirir mais conhecimentos por meio da leitura e da escrita.

Vale a pena ressaltar, que a formação em fonética e fonologia nos cursos de Pedagogia se faz prioritária. Para compreender as contribuições que a disciplina fonética e fonologia promove à formação do professor alfabetizador, é necessário relacioná-la a seu objeto

de estudo, de que maneira elas contribuem para a formação deste docente. No estudo aqui apresentado, foi possível o desenvolvimento de uma proposta de intervenção justamente pelo fato de que, os desvios ortográficos apresentados pelos infantes em alfabetização eram oriundos de questões relacionadas à fala.

O conhecimento fonético-fonológico é fundamental para auxiliar no processo de alfabetização e funciona como uma “caixa de ferramentas” com diversas possibilidades de uso. O professor/pedagogo deve estar consciente da influência significativa que a fonética e fonologia promovem no contexto escolar infantil durante o alfabetizar.

Ademais, para trabalhos futuros, pretendemos aplicar a proposta de intervenção acima citada e verificar se, de fato, houve (ou não) uma melhoria (significativa) da relação fala-escrita tomando como base o traço de vozeamento dos pares consonantais citados neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R.; LUNDBERG, Ingvar; BEELER, Terri. *Consciência Fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BISINOTTO, Allyne Garcia. SILVA, Lauro Luiz Pereira. *A contribuição de estudos fonéticos e fonológicos na formação do docente alfabetizado*. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 09 - n.16 – 1º Semestre de 2013 - ISSN 1807-5193.

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

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa*. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Algumas questões de Linguística na alfabetização*. Caderno do Professor. Belo Horizonte, MG, 2005. Disponível em <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40140/1/01d16t05.pdf>>

GUTIERREZ, Liza; DONICHT, Gabriele. *Relações entre consciência fonológica e as hipóteses de escrita nos anos iniciais*. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele (org.). *Estudos sobre aquisição da linguagem escrita* – Pelotas, Ed. da UFPel, 2019.

LAMPRECHT, Regina Ritter (org.); BLANCO-DUTRA, Ana Paula; SCHERER, Ana Paula Rigatti; BARRETO, Fernanda Menna; BRISOLARA, Luciene Bassols; SANTOS, Rosângela Marosteca; ALVES, Ubiratã Kickhöfel. *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. 2. ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MATTOSO CÂMARA JR. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

RODRIGUES, Cristiane Rodrigues; REINKE, Natália Dummer Zacher. *Estudos dos erros relacionados à grafia de obstruentes surdas e sonoras na produção textual de crianças dos anos iniciais*. In: MIRANDA, Ana Ruth Moresco; CUNHA, Ana Paula Nobre da; DONICHT, Gabriele (org.). *Estudos sobre aquisição da linguagem escrita* – Pelotas, Ed. da UFPel, 2019.

SEARA, Izabel Christine. *Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIEIRA, Daniele M. *Jogos de linguagem – Estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento*. In: MORO, Catarina de Souza et al. *Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas*. Curitiba: SEED-PR, 2012.

ZORZI, Jaime Luiz. *As letras Falam: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação*. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

19

Mariana Coutinho
Auricélio Soares Fernandes

AS DIFERENTES FORMAS
DE LER E VER:
uma proposta de ensino de L2
a partir da intertextualidade
literária e (audio)visual

1 INTRODUÇÃO

De modo direto, iniciamos nossas discussões argumentando as complexas questões que envolvem as políticas e diretrizes que regem o sistema pedagógico nas escolas públicas de ensino básico, perante a realidade dos alunos e seus métodos de aprendizado. É identificado através de observações, que o ambiente educacional está em constante luta para que os alunos deem a devida importância às disciplinas consideradas "desnecessárias" por determinados grupos críticos que rebaixam a relevância das artes e outras manifestações ligadas à área. Tal pensamento acaba indo contra ao que está estabelecido em diversos documentos legais como a LDB 9,394/96, o PNE 13,005/14 e outros, que circunscreve a educação com o objetivo principal de produzir seres pensantes, desenvolvidos e atualizados, tanto em questões de diálogo quanto no intermédio as práticas comportamentais para com a sociedade. Está prática sendo a de leitura.

Com intuito de discutir a realidade do ensino de língua na educação básica e sugerir melhorias e ideias de ensino, este projeto tem como intenção trazer a habilidade de leitura para o primeiro plano dentro de uma L2⁵¹, através de duas formas textuais já bastante utilizadas: as histórias em quadrinhos e a literatura.

Será através da cultura dos quadrinhos que os alunos do ensino médio irão aprender sobre entretenimento e em especial, como utilizá-las como ferramenta na prática de leitura, em conjunto com os autores Will Eisner (2012) e Moacyr Cirne (1975), especialistas em bandas desenhadas (como em seu tempo eram conhecidas as HQ's), seus métodos de criação, significante e significado. E ainda ter

⁵¹ L2: Tal terminologia fora escolhida para melhor entendimento, trazendo clareza e facilidade durante o processo de leitura. Em conceito, L2 remete a língua estrangeira que é apresentada no país de origem do estudante, e que sua imersão é menor dentro do idioma escolhido, apresentado na educação de escolas de ensino fundamental e médio.

acesso às explicações de Hannah Miodrag (2015) e Tânia Pelegrini (2003), que realizam abordagens sobre o sistema adaptativo das histórias mediante ao desenvolvimento de mundo, e como a leitura vem sofrendo com essas influências. Considerando que os educandos irão ler nesta proposta pedagógica sugestiva o trecho em cena da história *Chilling adventures of Sabrina* de Roberto Aguirre-Sacasa (2014), onde realizaremos discussões sobre a sua construção, a estrutura da mesma, e em paralelo trabalharemos as habilidades de *Reading* (leitura) e *Listening* (escuta) em sala de aula. Uma das bases principais, sendo a outra a prática de leitura extensiva fora do ambiente escolar, do conto “A pata do macaco”, de W.W. Jacobs (1902), que abre ainda mais as portas para as explicações e discussões sobre a intertextualidade, suas inspirações e finalidades contidas na literatura.

Por sua vez, essa elaboração partirá da iniciativa do docente que irá preparar o material com as informações necessárias para que a turma produza a atividade, que futuramente será apresentada através de curtos seminários para o restante da turma. Isso irá permitir que os alunos coloquem em prática suas ideias organizadas perante as histórias em quadrinho, ou derivados, uma vez que eles passariam a conhecer as razões, a formação e a interdisciplinaridade imbuídas na estrutura narrativa das HQ's.

2 AS BANDAS DESENHADAS

Como meio explicativo, cabível e de forte consideração dentro de teorias e conhecimentos sobre as histórias em quadrinhos, o autor Moacy Cirne (1975), através do seu trabalho: *Para ler os quadrinhos*, direciona, a princípio sua tese para o surgimento da arte quadrinista, antigamente conhecida como Banda Desenhada ao ser pela primeira vez apresentada ao público. A chamada banda desenhada, era disposta

nas notas de rodapé de antigos jornais contendo o intuito de satirizar determinadas situações sociais e políticas que aconteciam na década de 90. Vale ressaltar que tal época agrega grande parte do consumo deste modelo de leitura por parte dos imigrantes que estavam em constante circulação por países como Estados Unidos e Europa.

Cirne (1975), também explica que à medida que as bandas desenhadas foram conquistando popularidade mediante a uma era globalizada, as classes dominantes incitaram o controle dessas histórias no intuito de persuadir seus temas para aqueles que conseguissem desviar o olhar crítico da sociedade, que naquela época era menos favorecida pelos constantes deslocamento de terra em busca de melhorias e conseqüentemente mais fácil de ser manipulada.

É importante realçar que o ato de ler as bandas desenhadas, dispunha da necessidade da população imigrante de se distrair e assim dispor de um momento livre perante a realidade cruel que permeava na época, ainda com resquícios de uma revolução industrial que apesar do avanço tecnológico, trouxe também a exploração, principalmente do trabalho infantil e heranças escravistas.

Ao trabalhar-se com histórias em quadrinhos, é imprescindível também a inclusão dos conhecimentos práticos e teóricos do renomado quadrinista Will Eisner (1917-2005).

Em uma de suas obras mais famosas dentro da temática, *Quadrinhos e arte sequencial*, Eisner (2012) aborda em detalhes críticos e construtivos, o desempenho e evolução dos quadrinhos e a relevância em sua forma de leitura. Um processo que sofre com preconceitos por parte da comunidade acadêmica, por não ser considerado 'digno' de seus discursos. Todavia, seus elementos quando organizados individualmente em uma grade como: signo, desenho, *cartoon* e escrita, ganham a esperada atenção, mas por estarem situados de forma isolada em seus respectivos espaços.

O autor realiza uma séria crítica à forma como a arte sequencial geralmente é ignorada pelos superiores acadêmicos em debate. Para Eisner (2012) os quadrinhos merecem reconhecimento e credibilidade, quando observado a sua compatibilidade com o avanço tecnológico gráfico, em uma era em que a comunicação visual foi e continua sendo inevitável.

Tom Wolf (1977), citado por Will Eisner (2012), faz um momento reflexivo sobre a forma como a leitura é vista e recepcionada, e que deste modo, permite uma junção perfeita para com as bandas desenhadas, popularmente conhecidas como quadrinhos.

Wolf fez um apontamento que é de conhecimento geral, sobre a leitura estar diretamente ligada ao conceito e processo de alfabetização do indivíduo, que a princípio tinha como significado o ato de aprender a ler palavras. Mas que com o passar do tempo e conseqüentemente com avanço do homem e os desenvolvimentos dentro da tecnologia, o ato de ler tornou-se um exercício amplo e repleto de detalhes a serem analisado.

Em seu modo etimológico, o conceito de alfabetização para Soares (2007), trata-se da aquisição do alfabeto, que tem como capacidade o ato de ensinar e fazer uso tanto da leitura quanto da escrita. Ganhou notoriedade após a proclamação da república no Brasil, com visão de avanço e modernidade, que hoje possui e acompanha a mesma ideia, mas com novos meios, conceitos, metodologias e melhores quesitos de capacitação e abrangência. Em explicação simples, a alfabetização vai além do ato de saber ler e escrever, pois a interpretação também ganhou o seu espaço significativo nesse meio por fazer referência aos resultados do processo de leitura e compreensão por parte de cada indivíduo.

Para Cirne (1975, p.90), a relação entre quadrinhos e literatura não necessita de uma complexidade intelectual para ser compreendida, uma vez que a literatura se faz presente nos quadrinhos através de um

significado paraliterário⁵² em sua forma de articulação com a realidade, tanto política quanto social. Mais do que isso, a literatura quadrinista vai além de buscar em romances, novelas e contos, temas que poderiam ser expressados em gráficos visuais.

Eisner (2012), continua refletindo sobre a função fundamental da arte dos quadrinhos, que é a de possibilitar comunicação entre as ideias contidas nas histórias por meio de suas palavras e figuras, e que para proporcionar a continuidade da narração, é necessário que haja o movimento das imagens dentro do espaço. A forma que os autores encontraram para capturar este fluxo narrativo foi o de dividi-los em segmentos sequenciados. Estes, por sua vez, denominados de quadrinhos.

As histórias em quadrinhos permitem que o leitor ative automaticamente novos sistemas de leitura, proporcionando-lhe experiências variadas devido à composição de códigos que o leitor ativa durante o processo. Para Cirne (1975), essas histórias agregam uma estética diferenciada por terem assumido semiologicamente determinados signos de uma nova linguagem, o que nos permite compreender com mais clareza sobre o tempo e o espaço que cerca as HQ's, curiosamente divergente daquele o qual a adaptação cinematográfica e um romance possuem. De que maneira? Como exemplo: Os discursos cinematográficos fazem uso da leitura temporal, onde se enquadra o tempo narrado e o tempo narrativo, o que é dito e o que é mostrado/expressado. Em um período curto de duas horas mediante ao tempo narrativo, recebemos informações que tem a capacidade de possuir uma variedade entre dias, meses, anos e etc. Já dentro de um romance, ambos os tempos se mesclam, mas

⁵² O conceito de paraliterário segundo Gerard Genette (1982) é a modificação de um componente literário que ocasiona a sua transformação e que lhe proporciona outros e novos sentidos. Tornando-se mais claro esta referência no conceito no dicionário Hauaiss de Língua Portuguesa (2001), designando a paraliteratura como conjunto de textos que não se encaixam dentro da concordância literária social. (ex: Paródias, segundo Genette. Novelas, Revistas sensacionalistas e outros)

que por conta da interpretação que varia de cada leitor, o que em tela é apresentado em minutos, através das páginas pode levar horas, fazendo relação com a liberdade de criação que cada indivíduo possui.

Nos quadrinhos encontramos a definição de *Timing*, essencial para a sua dimensão estética, que trabalha a sincronia entre imagem e sentido. O que entendemos por tempo, se funde ao espaço e também ao som, transformando-se em uma composição interdependente, gerando concepções e movimentos que serão assimilados pelo leitor através da sua percepção de conhecimento de mundo.

Para alguns autores como Will Eisner (2012), Hannah Miodrag (2015) e Tânia Pelegrinni (2003), os quadrinhos podem ser caracterizados por uma ferramenta híbrida de ensino, por possuírem em seu extremo a literatura. Miodrag (2015) enfatiza os elementos linguísticos presentes nos quadrinhos com base na literariedade⁵³, trazendo reforços mais uma vez por meio da significação verbal e do visual, dando a entender que ambas podem ser consideradas soltas, por si só.

O papel que a língua desempenha permite a compreensão do visual e verbal como, respectivamente, um sistema onde os sinais são produzidos, e outro no qual os sinais são utilizados. A autora se baseia nos estudos de Will Eisner (2015) sobre o arranjo espacial em que todos esses elementos são compostos. Reconhecendo que o processo de criação do visual como signo linguístico produz a palavra, que afeta e também é afetada por parte do conteúdo pictórico, quando a palavra garante seu espaço tanto em seu modo verbal quanto visual. Como um dos exemplos simples que podemos citar, basta observar as onomatopeias. Figuras de linguagem que tem a capacidade de produzir sons por meio de fonemas.

⁵³ Segundo Haroldo Campos (2010) Citado em Afonso Neto (2019) para o formalista russo Roman Jakobson (2003), a literariedade seria a interação entre seis processos linguísticos, distinguidos pelo formalista, de características específicas com função própria sobre literatura, semiologia, socialismo que definem uma mensagem, como literária, com valor expressionista.

Assim, Miodrag (2015) define os dois pilares inseridos no centro dos quadrinhos como híbridos. Cada um com a sua própria estética, de caráter separadamente antológico, mas que ao serem organizados de forma conjunta, não se transformam ou atrapalham um ao outro.

Pellegrini (2003) também discute sobre essa abordagem em seu ensaio: *Narrativa verbal e narrativa visual, possíveis aproximações*. No texto, a autora aponta que mesmo com a inovação do teatro, do cinema, dos jogos e da televisão, a leitura não fica desacreditada ou em segundo plano, visto que a literatura e o campo audiovisual possuem um campo próprio, singular, que atinge seus consumidores de diversas maneiras. Contudo, é inevitável para a autora, não comentar sobre as mudanças que o texto literário vem sofrendo em seus múltiplos meios, principalmente em seu modo ficcional, mas que tais mudanças colaboraram para destacar o alcance na sensibilidade por parte da produção e as reformulações dentro do tempo e espaço e nos personagens, bem como na estrutura em si, demonstrando que o enredo não possui um caráter apenas informativo.

3 A PRÁTICA DE LEITURA DENTRO DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO

A leitura nos permite adquirir conhecimentos dentro da linguagem e através dessa desenvolver habilidades linguísticas para a nossa formação como indivíduo social e interlocutor, nos permitindo a troca de ideias por meio da comunicação.

Segundo Arana e Klebis (2015), citados em Amaro (2019, p. 17), a leitura é essencial para que o indivíduo amplie a capacidade de dialogar e argumentar fazendo uso dos seus próprios conceitos, os transmitindo para outros que ainda não possuem a mesma carga

de conhecimento. Além disso, a capacidade de ler não está ligada apenas ao texto escrito, visto que este processo alcança mais do que a significação da palavra. Ela está introduzida na variedade de contextos de diferentes formas, pois ao partimos para a compreensão, que é singular a partir de cada leitor por seu conhecimento prévio de mundo, podemos enxergar vários ângulos e opiniões sobre um único texto.

Amaro (2019) aponta em sua pesquisa, que segundos os PCN's (2002), a leitura deve assumir o papel principal dentro do ensino, tornando como o foco do aprendizado a comunicação por excelência, visando a compreensão e a interpretação de textos verbais.

Não podemos ignorar o fato de que a leitura é a habilidade mais explorada dentro do ensino de língua estrangeira e que caso abordada de forma incorreta, sendo pouco explorada em seus recursos ou de maneira repetitiva, conseqüentemente abre portas para a desmotivação dos alunos diante do aprendizado. Entretanto, existe uma justificativa plausível ao considerarmos as limitações na realidade no ensino de Língua Estrangeira dentro das escolas brasileiras como: carga horária reduzida, salas de aula geralmente superlotadas, domínio insuficiente das habilidades por parte do educando e principalmente a falta de material didático específico.

Oliveira (2014) ressalta em sua pesquisa um fator ao qual muitos professores estão acostumados, que é a visão do aluno perante a língua estrangeira, a enxergando como desnecessária e por isso, a recusa, bem como negando as tentativas de aprendizado, o que conseqüentemente irá atingir diversos processos dentro do plano pedagógico, e um deles sendo as habilidades em leitura e escrita de uma segunda língua.

De acordo com os PCN'S de (1998), o propósito que a Língua Inglesa dispõe é de preparar o indivíduo para o social, o qualificando perante a cidadania abrangente de um mundo diversificado. E para

ênfatisar o pensamento perante ao ensino de L2, Oliveira (2014) complementa os critérios dos parâmetros curriculares nacionais em que a Língua Inglesa dentro do ensino tem o objetivo de viabilizar a existência do indivíduo no mundo por meio de uma linguagem inovadora, o envolvendo em culturas diferentes, de discussões diversificadas que precisam ser conhecidas pelo alunado por conta dos inúmeros benefícios perante a troca e compartilhamento de culturas.

Oliveira (2009 *apud* AMARO, 2019) destaca que dentro do ensino de línguas, as quatro habilidades do estudante devem ser exploradas. Assim, o mesmo conseguirá construir seus discursos com outros indivíduos, fazendo o uso da fala, do processo de leitura, da escrita e também compreender ao que o diálogo está se referindo, o seu sentido.

Como proposta, sugerimos que as histórias em quadrinhos auxiliem não somente no processo de leitura, como também sirva para que outras habilidades sejam engajadas no ensino de Língua Inglesa. Santos e Martins (2011) enfatizam em seu artigo: *Histórias em quadrinhos, formando leitores*, a influência dessas narrativas desde os anos iniciais ao ensino de jovens e adultos e discutem que as HQ's são viáveis e importantes na hora de incentivar o aprendiz a ter o hábito de leitura como um costume natural.

Quadrinhos como material de apoio dentro do ensino de Língua Inglesa, uma proposta de início nesta proposta pedagógica, trabalharemos com o modelo sócio-interacional⁵⁴, ao introduzimos para os alunos, através dos conhecimentos de Will Eisner (2012) e Moacy Cirne (1975), questões como: o surgimento dos quadrinhos, a

⁵⁴ Baseados nos conceitos do psicólogo Lev Vygotsky (1933 – 1987), a teoria socio interacionista está baseada no conhecimento compartilhado entre pessoas, partindo da ideia de que uma pessoa tem a capacidade de aprender com a outra, através das relações sociais inseridas em seu meio. A mesma também é de grande importância para a construção de funções psicológicas, dando-se em um ambiente social, que pode ser nivelado por aquele que ensina. Não necessariamente um professor, que irá compartilhar suas informações para com o aprendiz, em processo de discussão.

sua formação, estrutura, e desenvolvimento dentro da sociedade como prática de leitura de determinados grupos. Esse modelo proporciona uma interação entre leitor, através do seu conhecimento perante a sociedade, a qual chamamos de conhecimento de mundo, para com o autor. Despertando a troca de informações sobre a temática e contribuindo para o conhecimento prévio do material que estes mesmos alunos irão utilizar futuramente durante o aprendizado de L2.

No desenvolver da nossa proposta didática temos o intuito de contribuir com conhecimentos sobre as histórias em quadrinho, chamando a atenção dos discentes para os benefícios de ler as famosas HQ's, bem como sua influência dentro da leitura social. Objetivamos apontar como essas histórias trouxeram de outras artes, cenas e situações e contribuíram para tornar o seu próprio núcleo uma arte rica em elementos pictóricos e narrativos, proporcionando um aumento em seu consumo por parte do público que procura não apenas algo novo simplesmente para ler, mas também aprecia outras características advindas de outros discursos artísticos, como as imagens por exemplo.

É neste momento que a intertextualidade ganha forma dentro das discussões entre docente e aluno, e as teorias de Hannah Miodrag (2015) e Tânia Pellegrini (2003), são importantes para pensar nas formas de ensino dessa temática, pois debatem sobre o verbal e o visual. Como as outras artes afetam a leitura e como as abordagens foram feitas com fins atrativos por parte dos quadrinistas, adequando-se à evolução do mundo globalizado e as mudanças perante ao ato de ler.

É dentro do espaço escolar que o professor tem a liberdade e capacidade de levar aos alunos diferentes formas de leitura, discutindo sobre a variedade de textos, como bem explica Amaro (2019) sobre a prática da leitura intensiva, que deve ser trabalhada dentro do ambiente escolar, através de leituras curtas e simplificadas e com o auxílio do docente, que será minucioso perante a representação e significação do texto como um todo.

Como ponto principal durante as aulas a serem aplicadas dentro desta proposta pedagógica, a leitura será abordada em análise, a partir de uma determinada cena, da história em quadrinho de Roberto Aguirre-Sacasa, *Chilling Adventures of Sabrina* (2014).

A cena construída por Sacassa (2014) será primeiramente observada pelos discentes, usando a estratégia de *Scanning*. Em seguida os mesmos irão analisar de maneira simples a estrutura da cena do quadrinho, onde o foco nesses primeiros minutos não é a leitura aprofundada do texto verbal. Assim, os alunos irão entrar em um momento de reconhecimento prévio, que tem como finalidade compreender a formação e organização dos signos dentro do produto final, que expressa o conjunto de trabalho entre autor e artista de uma HQ.

De início, os alunos terão a oportunidade de pontuar qual o assunto principal do texto por meio de sua leitura visual e qual o tema predominante dentro do mesmo. Somente depois das ideias entregues pelo educando que o docente deverá intervir e servir como mediador para a então leitura verbal, lendo os balões de fala (em sua versão original, ou seja, em inglês), com o intuito de que a turma o acompanhe na repetição das orações praticando o *Reading* (leitura), e que tire dúvidas relacionadas à narrativa durante os intervalos após realizarem o *Listening* (escuta).

Ao final da aula a turma terá como atividade, que deverá ser realizada fora do ambiente escolar, a leitura do conto de W.W. Jacobs "A pata do macaco" (1902), que contém elementos intertextuais presentes na cena da HQ de Sacassa (2014), e irá proporcionar ainda mais discussões para dentro desta abrangente temática e processo de ensino.

É importante que o docente disponibilize o conto de maneira impressa, ou usando os recursos mais viáveis para que todos os alunos tenham a chance de participar dos futuros debates.

Para finalizar a proposta didática, os alunos deverão retornar para a sala de aula com a leitura do conto “A pata do macaco” (1902) já concluída, trazendo suas anotações sobre o texto e opiniões individuais. Antes dos debates serem iniciados, o docente fará uso novamente dos recursos digitais para transmitir um trecho da série *Chilling Adventures of Sabrina* (2018) que enfatiza as questões sobre leitura verbal e visual, considerando que a série é uma adaptação da história em quadrinho de Sacassa (2014) que possui o mesmo nome.

Como proposta avaliativa após o contato com a releitura da história em quadrinho, os alunos serão auxiliados na hora de construir a estrutura de um conto.

A intenção é que eles elaborem o que chamamos de esqueleto de um conto, por meio de uma ideia, usando todo o conhecimento que foi aprendido durante as aulas presenciais até o final desta proposta de ensino. Os trabalhos tratam-se apenas de uma segmentação de tópicos, os quais serão preparados pelo docente antecipadamente e depois repassados para os alunos que precisam elaborar e organizar suas histórias de acordo com o que foi pedido. Como característica também exigida para a turma, a intertextualidade deve-se fazer presente dentro de suas criações, acentuada à sua maneira.

Após o preparo dessa estrutura, os alunos irão apresentar suas criações através de seminários. O docente irá avaliar e, se necessário, ajudar na melhoria do texto, realizando as devidas anotações.

4 PROPOSTA METODOLÓGICA

Por tratar-se primeiramente de propor uma sequência didática com o foco geral na área de ensino de língua inglesa, e em segundo lugar literatura de língua inglesa e artes, o projeto foi idealizado

pensando em aliarmos as habilidades da disciplina à leitura (*Reading*) e escuta (*Listening*) que são as mais facilitadoras para os alunos na educação básica, dentro da sequência didática sugerida por Rildo Cosson (2006), que disponibiliza em seu livro: *Letramento Literário, teoria e prática*, quatro tópicos essenciais dentro do letramento literário. São eles: Motivação, Introdução, Leitura e por fim, a Interpretação.

Dividimos os quatro tópicos de maneira simples, sugerindo de forma estratégica e didática como os mesmos podem ser trabalhos através de oito aulas mensais, considerando a carga horária de duas aulas semanais que possuem cinquenta minutos cada.

Aula 1 e 2: Motivação

Para a primeira e segunda aula, dada em um único dia, o docente irá fazer uso do primeiro pilar que Cosson (2006) apresenta como: Motivação. A Motivação será responsável pelas primeiras ações e reações entre docente, aluno e temática, que futuramente será trabalhada de forma aprofundada. Porém, de início, esse momento é visto como necessário pois segundo o autor, aqueles que estão iniciando o processo de leitura embarcam com mais entusiasmo dentro de uma proposta que objetiva a interação de modo criativo quando tomam conhecimento sobre aquele que a produziu, como produziu e o seu intuito final perante a obra. Cosson (2006) reitera que a motivação deve estar atrelada à leitura, escuta e oralidade do texto que será utilizado em sala, por isso a troca de diálogos entre os interlocutores é importante.

Seguindo este conceito, o projeto oferece para os alunos um momento de discussão sobre as histórias em quadrinhos, para que o educando compreenda os propósitos do material à medida que se aproxima do mesmo, pontuando nas primeiras rodas de diálogo as ideias o seu conhecimento prévio sobre as HQ's, e compreendendo

com o auxílio do docente, mais informações que são essenciais para a formação completa do aprendiz. Aqui, como abordado perante a nossa apresentação, fazemos uso das teorias de Will Esiner (2012) e Cirne (1975), para dar início a conversa sobre a criação das bandas desenhadas e o seu desenvolvimento para com o consumo em massa a partir da década de 90.

O docente, para melhor impacto, terá ao seu alcance os recursos digitais como projetor para fazer a apresentação dos quadrinhos, de maneira que os alunos poderão exercer a prática de leitura visual sem desconforto ou objeções. Deve ser observado os elementos literários e intertextuais, tais como o preparo da estrutura e inspirações para suas narrações segundo a capa do material, que como mencionado, possui a possibilidade de recorrer a outros tipos de artes como romances e cinema. Abrindo espaço para que o docente ministre as explicações mais extensas sobre intertextualidade, frequentemente presente no cotidiano dos alunos, mas de forma imperceptível pelos mesmos pela falta de conhecimento.

Como recomendação, as escritoras Ingedore G. Vilhaça, Anna Christina Bentes e Monica Cavalcante, trabalham de forma exemplar o assunto no livro: *Intertextualidade, diálogos possíveis* (2012). Um material rico em discussões e práticas textuais, que irá permitir ao aluno o aprendiz, e que realize conjecturas reais em sua vivência social.

Aula 3 e 4: Motivação, Introdução e Leitura

A segunda aula terá em sua abordagem inicial, novamente o primeiro pilar de Cosson (2006) sendo este a Motivação, visto que a mesma poderá ser inserida nas discussões do docente sobre a importância do Autor e Artista em uma história em quadrinho, recorrerem a necessidade de trabalharem em conjunto perfeito. O que

ênfatisa a relevância da leitura verbal e visual dentro das narrativas, permitindo que o texto e a disposição de imagens, contribua para que o leitor compreenda todo o contexto de forma rápida e clara. É interessante que o docente também explique as características dos elementos presente nos quadrinhos, enquanto os discentes tentam decifrar outras formas sobre a proposta da organização da estrutura de uma determinada cena, que em sequência didática, aborda os conhecimentos primários dentro do segundo tópico apresentado por Cosson (2006) perante a prática literária, este sendo a Introdução. Um momento breve, mas tão considerado quanto os demais.

Dada as referências dentro do planejamento, sugerimos que o mediador finalmente faça o uso de material físico para a apresentação da proposta pedagógica, onde agora os alunos terão a liberdade de tocar, folhear, argumentar e discutir sobre as possibilidades da prática literária, que neste caso está fazendo uso das histórias em quadrinho. Tendo o ambiente, sido previamente preparado para que as narrativas sejam introduzidas de uma maneira mais leve, quando a atenção da sala fora despertada antecipadamente, tornando as futuras discussões mais agradáveis.

Pontualmente, escolhemos utilizar as teorias de Hannah Miodrag (2015) e Tânia Pellegrini (2003) sobre leitura de texto verbal e visual, e o hibridismo destes para com os quadrinhos. Relembrando a influência das outras artes dentro das narrativas quadrinistas, e como as mesmas têm a capacidade de afetar o processo de leitura.

Por parte de nossa escolha, utilizaremos a história em quadrinho: *Chilling adventures of Sabrina*, de Roberto Aguirre-Sacasa (2014), onde os alunos irão fazer uma leitura estilo Scanning, observando aspectos como capa, sobrecapa, e outras estruturas paratextuais, seguindo as orientações do docente que irá exibir as exposições orais assim como a leitura do prefácio.

Para Cosson (2006), os prefácios contêm elementos que são essenciais para o entendimento e preparo da leitura, que desenvolvem no leitor expectativas antecipadas.

Essas abordagens que estão segmentadas organizam os alunos para um dos momentos principais do projeto que é a leitura de uma parte maior da HQ escolhida, uma cena de *Chilling Adventure os Sabrina* (2014) que através da intertextualidade, realiza importante ligação com o conto: “A pata do macaco”, de W.W. Jacobs (1902). Um material que deverá ser entregue a todos os alunos, ou como sugestão, através de formação de duplas visto que assim a leitura será melhor absorvida por cada um dos alunos.

Concordamos com Cosson (2006) que para início, o docente precisa auxiliar o aluno na leitura da maneira que for preciso, contudo, espera-se também que o mesmo depois que encontrar a direção certa, continue seguindo assumindo suas próprias rédeas. A leitura não deve ser uma prática de policiamento e sim de acompanhamento, onde o docente precisa coordenar e também estar disponível para as interferências, mas sem que o ritmo ou interesses da prática seja perdido, ensinando aqui as técnicas necessárias para que a distração de terceiros elementos não venha a atrapalhar todo o processo.

Ao final, é sugerido que haja o momento de troca de informações e opiniões para que todos se situem e fechem este arco antes de dar início ao próximo, que será a leitura extensiva, realizada fora do ambiente escolar, do conto: “A pata do macaco” (1902).

Aula 5 e 6: Interpretação

Com a abertura da terceira semana dentro da proposta pedagógica, utilizaremos o último tópico de Cosson (2006) denominado de Interpretação.

Os alunos irão retornar à escola e esperar que o docente faça um apanhado de todas as informações até o momento apresentadas e trabalhadas em sala de aula. Isso permitirá que o educando relembre, e seja novamente introduzido nos temas que estão sendo constantemente discutidos.

Com a sala novamente organizada, o mediador poderá permitir novas trocas de informações ao apresentar para os alunos, dando ênfase aos momentos intertextuais aqui citados, a cena da HQ lida em sala, em seu formato adaptado. Sumarizando o mediador em breves considerações, os tipos de intertextualidade como: Paródia, paráfrase, epígrafe, citação e alusão, e como o autor da HQ de Sabrina utiliza alguma dessas tipologias para criar o enredo que ganhou sua releitura pela plataforma de *streaming*, Netflix no ano de 2018.

Mais uma vez, o processo estético, os componentes imaginários e linguísticos e a articulação estrutural da cena devem ser analisados por parte da turma, para que no momento seguinte se torne pauta dentro da roda discursiva. Tal momento terá como núcleo os aspectos sobre convergência e divergência entre a cena de Aguirre-Sacassa na HQ *Chilling adventures of Sabrina* (2014), a cena adaptada na série: *O mundo sombrio de Sabrina* (2018), e o conto "A pata do macaco" de W.W. Jacobs (1902).

Para finalização da aula, haverá como proposta avaliativa a preparação da estrutura de um conto, visto que a escrita do mesmo pode ser complicada para os alunos que acabaram de ter o primeiro contato com o tema. Por isso o docente irá propor a esquematização da estrutura, um corpo formado por tópicos a serem respondidos, auxiliando os alunos com um material de referência os quais eles não devem deixar de fora. Para enriquecimento da produção, o aluno deve usar características intertextuais que influenciarão em sua criatividade.

Aula 7 e 8: Interpretação

A culminância dessa proposta pedagógica será através de apresentações das produções realizadas pelos alunos, que expõem tudo aquilo que foi compreendido tanto dentro quando fora o ambiente escolar, em prática.

A interpretação é o encontro do leitor com o sentido da obra, e que está não pode ser de maneira alguma substituída por outro mecanismo pedagógico, nem compensada com outro formato intersemióticos como filmes ou seriados. Estes por sua vez, devem vir como material de complemento. Por isso esse processo criativo em apresentação é de suma importante, visto que o mesmo irá revelar o quanto da proposta o aluno conseguiu assimilar. Para que caso ainda reste dúvidas, o mediador possa saná-las por completo logo após o processo avaliativo individual, onde as exigências se tornam maiores.

De maneira simples, os alunos poderão ser organizados de acordo com a lista de chamada, preparados a frente da turma com o material estrutural do seu conto, assim como fazendo uso, caso for de sua escolha, dos recursos digitais que o próprio docente trouxe para suas explicações. Relevando ainda mais as questões sobre leitura verbal, por parte da oralidade do discente, e leitura visual. Seguindo sua organização de ideias através de slides, vídeos ou fotos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que sabemos sobre o ensino literário, dentro das escolas básicas de ensino fundamental e médio, é que a mesma está atrelada à ideia de se fazer presente apenas dentro da disciplina de Língua Portuguesa, ou em parte, nos textos de História. Através desse sistema,

o aluno acaba não exercitando tanto quanto deveria ou treinando constantemente o hábito que o ajudaria não apenas a compreender os projetos acadêmicos, como também melhoraria seus conhecimentos de mundo perante a sociedade a qual vive. O despreparo que consequentemente atinge o discente devido à falta de melhores propostas no processo de leitura pode torná-lo um ser talvez ignorante perante a inúmeras situações pela falta de informações, ou incentivo.

Assim, este projeto teve com intuito principal trazer as histórias em quadrinho para dentro do plano didático escolar, fazendo o uso de suas narrações⁵⁵ com o auxílio da prática de literatura em sala de aula, no componente curricular de língua inglesa. As HQ's podem ser introduzidas no ensino, mesmo que de forma indireta, visto que as mesmas permitem o trabalho com diversas áreas devido à diversidade dos seus temas, bem como dos diálogos interdisciplinares que elas podem fornecer. Contudo, a nossa proposta não deixa de incentivar o aluno à prática de leitura e escrita criativa.

Seguimos a segmentação de Rildo Cosson (2006) dentro dos quatro pilares literários: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação, para que as diversas habilidades dentro de uma língua fossem trabalhadas e favorecidas.

Este projeto se formou a partir de uma pesquisa prévia sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula e os temas que mais favoreceriam os alunos, caso utilizassem o material como motivador. Assim, as aulas foram esquematizadas pensando no contato inicial dos alunos com essas narrações, por cremos que esse tipo de leitura também aproxima os discentes não apenas da temática como também da finalidade da proposta pedagógica que temos a intenção de abordar.

⁵⁵ Segundo Agostinho Silva (2019) baseado nos pensamentos de Tzvetan Todorov (1939 – 2007) tem como finalidade dissertar sobre a estrutura da narrativa e o seu desenvolvimento, observando seus elementos de forma isolada, compostos em textos narrativos.

Tivemos como material em destaque a história em quadrinhos de Roberto Aguirre-Sacasa, “*Chilling Adventures of Sabrina*” (2014), sendo a principal ferramenta dentro das aulas de Língua Inglesa, por possuir características importantes dentro das histórias quadrinistas, com seus elementos no processo de elaboração e finalização. Essa HQ apresenta em seu enredo alguns intertextos que ampliaram a exploração de um dos seus trechos perante o estudo aqui proposto no projeto.

Ao longo da elaboração desta sequência didática, com o foco na proposta de ensino de L2, outras áreas também foram exploradas para dar ênfase ao que seria trabalhado na sala de aula ao lado da literatura. Caminhamos primeiramente pelos autores especialistas em histórias em quadrinhos e finalizamos com discussões sobre adaptação cinematográfica e sua relação com as artes verbais e visuais.

No período de escrita desse projeto tentamos enfatizar no ensino os momentos de debate e criatividade por parte dos discentes, pedindo como método avaliativo que os mesmos compreendam sobre a temática através da interpretação, que segundo Cosson (2006) é a principal finalidade da proposta pedagógica a partir do ensino de literatura. Sendo este ponto de relevância para o que futuros docentes, em planejamento de suas metodologias, tenham uma breve referência de como essa sugestão poderá ser assimilada por parte dos alunos, e do sistema educacional.

É de extrema importância que não somente os alunos estejam confortáveis com a proposta, como também o docente, para que assim não ocorram frustrações dentro do procedimento aplicativo. Sugerimos uma pesquisa prévia sobre o tema ou material pretendido, para que haja a construção do planejamento didático que mais favoreça os alunos nesse momento. Como aqui fora sugerido, essa segmentação poderá trazer benefícios ao ensino-aprendizagem, tornando a sua implementação positiva e permitindo aulas mais dinâmicas dentro do ensino de Língua Inglesa, que geralmente é visto como robótico e repetitivo.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE-SACASA, Roberto. *Chilling Adventures of Sabrina*. 1. ed. USA: Archie Comic Publications, Inc, 2018.
- AMARO, Adriano. Grades Readers como ferramenta pedagógica para o ensino de leitura em LI. 2019. 73 folhas. (Licenciatura plena em letras inglês) – UEPB Campus III, Guarabira, 2019.
- CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos: Da narrativa cinematográfica, à narrativa quadrinizada*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes LTDA, 1975.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário, teoria e prática*. 2º. ed. 4º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- GENNETE, Gérard. *Palimpsestes, a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.
- KOCH, I. G. V; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. 3ª.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ROCHA, Marisa; AGUIAR, Katia. Pesquisa-Intervenção e a produção de novas análises. *Psicol. Brasília*, v. 23, n 4. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_14-98932003000400010. Acesso em 10 de julho de 2020.
- MIODRAG, Hannah. *Comics and Language: Reimagining Critical Discourse on the Form*. Jackson: University Press of Mississippi, 2015.
- OLIVEIRA, Monique. A língua Inglesa no ensino médio, focalizando a leitura e suas estratégias como ferramenta de aprendizagem. 2014. 57 folhas. (Curso de especialização fundamentos da educação) – EUPB Campus III, Guarabira, 2014.
- PELEGRINI, Tânia. et al. *Literatura, cinema e televisão*. 1. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2003.
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Trabalho apresentado na 26º Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.
- W.W. Jacobs. A pata do macaco. Disponível em: <http://www.freebookseditora.com/>. Acesso em: 10 de agosto de 2020.



20

Diogo da Costa Pereira
Andrea Morais Costa Buhler

INVENTANDO MEMÓRIAS:
uma proposta
de letramento
literário sobre o poeta
Manoel de Barros

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a relação entre literatura, educação e escola, ao mesmo tempo em que propõe formular uma atividade de leitura para o Ensino Fundamental, especificamente para as turmas de 8º anos. O *corpus* dessa proposta de atividade é a trilogia *Memórias Inventadas*, de Manoel de Barros, publicadas em 2003, 2005 e 2008. A formulação da atividade adotará, principalmente, a sequência básica por Cosson (2014), além de outras estratégias possíveis. O tema nos parece fundamental, e sempre atual, uma vez que a leitura literária ao longo do tempo aparece investida de um valor essencial para a formação da humanidade. Por isso a vemos estreitamente articulada à educação.

A reflexão sobre o valor da literatura inicia-se no antigo mundo grego quando Platão, por volta do século IV a.C., compreendeu a poesia como ameaça à sociedade perfeita, no Cap. X, de sua obra, *A República* (2018), já que ela confundia o espírito racional pelo distanciamento do mundo ideal, o qual é projetado como forma de explicar o mundo. Aristóteles, seu discípulo, rejeita a tese de Platão ao demonstrar em seu livro, *A Poética* (2014), que a poesia, através da catarse, entendida como a purificação das paixões, desempenha enorme valor pedagógico por promover um tipo de orientação moral.

A partir daí, ao longo da história, esse valor pedagógico, já apontado por Aristóteles, ganha matizes que vão desde o didatismo de valores morais, imposto ao mundo infantil através do texto, passando pela ênfase da brincadeira e do imaginário, até o recorte contemporâneo da interseção entre literatura e alteridade. O fato é que, ressaltando as particularidades dessas práticas, literatura e educação sempre mantiveram uma relação estreita, exatamente porque se universalizou um sentido de que ela possibilita o desenvolvimento

integral da humanidade no que tange as suas várias peculiaridades, como criatividade, arte, cultura, desenvolvimento psico-afetivo, senso crítico, além da necessidade de ficção.

Devassar esse vínculo entre educação e literatura se integra ao esforço, sempre inacabado, de refletir as práticas de leitura no espaço escolar, principalmente, quando se toma como dado ostensivamente concreto o baixo índice de leitores em nosso país, apesar do reconhecimento indiscutível da importância da leitura literária como formadora do educando. Ao lado disso, a nossa investigação pretende sair do teorismo para formular estratégias metodológicas destinadas ao 8º ano, que de fato validem um processo de leitura ativo afinado com a escolha do *corpus*. A ideia central é se distanciar de abordagens mais técnico-didáticas e promover um encontro mais criativo sobre a obra abordada.

Assim, o nosso capítulo estará estruturado em três partes essenciais. A primeira aprofunda a reflexão de leitura, literatura e educação numa perspectiva teórica que situa o problema, parâmetros norteadores e metodologias possíveis, como a prática literária e os usos dos textos infantis no contexto brasileiro. No segundo momento trataremos os modelos sequenciais de letramento literário de Rildo Cosson. Por fim, desenvolveremos uma proposição de abordagem sobre a obra escolhida tendo como ponto de partida o letramento literário proposto por Cosson.

2 A LEITURA E A LITERATURA: FUNÇÕES E ABORDAGENS PARA O ENSINO

A leitura assumiu várias perspectivas ao longo da história da humanidade. Por isso nos parece importante revisar o percurso

dos principais modelos de leituras. A pesquisadora Marcia Amador Mascia, em seu artigo “Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista” (2005), faz uma revisão sobre os modelos de leituras estruturados em quatro vertentes teóricas: estruturalista, psicolinguístico, interacionista e discursivo-desconstrutivista.

O primeiro modelo, o estruturalista, é uma perspectiva tradicional de herança saussuriana, na qual “o texto é entendido como objeto com existência própria” (MASCIA, 2005, p. 46). A leitura é concebida como um processo passivo, sem a interferência do leitor, com a função de decodificar os signos linguísticos. Sob esta perspectiva de leitura está enraizada principalmente as práticas escolares tradicionais de usar o texto como pretexto para o estudo gramatical. Já o modelo psicolinguístico entende a “leitura como um processo ativo de construção mental” (p. 46), ou seja, o leitor seleciona e ativa seus conhecimentos prévios para formular hipóteses por meio das unidades de significados do texto.

O terceiro modelo é o interacionista, o qual predomina atualmente nos diversos estudos sobre leitura, uma vez que busca enfatizar o processo de interação social entre leitor-texto-autor. Nesta vertente o leitor é construtor de sentidos do texto e opera significados através das marcas linguísticas deixadas pelo autor. Esse modelo assume o aspecto social da leitura, já que o sujeito leitor assume um papel fundamental na relação de construção do sentido do texto, ou seja, o sujeito leitor não é mais um mero receptor de uma comunicação emitida através de um sistema arbitrário de língua. Assim, do ponto de vista do ensino, este terceiro modelo mobiliza os sentidos ativos do texto, de modo a conduzir o aluno a um percurso investigativo e sempre dialético do texto ao sujeito - leitor e vice-versa.

O modelo discursivo-desconstrutivista tem como base os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa de Pecheux e Foucault, bem como o desconstrutivismo de Derrida. Dialogando com

Foucault, a autora parte da noção de que o discurso é formado por um conjunto múltiplo de regras que transcendem o linguístico, e os sujeitos aparecem como construídos ideologicamente através das várias vozes. Desse modo, os sujeitos assumem um lugar social, histórico e ideológico no evento comunicativo. É também chamado de desconstrutivista porque este modelo de leitura vai além da interpretação do texto, se compromete com aquilo que o texto esconde, em desvendar o não dito, desestabilizar o binarismo de ideias, questionar a verdade e desconstruir a racionalidade do texto. Nessa vertente o sujeito leitor assume o papel ativo total na construção e desconstrução dos sentidos, ou seja, a instância do texto e suas marcas são completamente implodidas em favor do sujeito que constrói o sentido.

Conforme a proposta de Mascia, no contexto da sala de aula, o modelo discursivo-desconstrutivista abre possibilidades para uma metodologia menos autoritária, aberta aos novos pensamentos e a maior criticidade, ou seja, aberta à pluralidade de leituras, à problematização das relações de poderes nos discursos, ao questionamento do texto e suas relações com a verdade, ideologias e valores. Importa principalmente assinalar a primazia do sujeito leitor como des-construtor de sentidos.

A problematização no ato de ler se vincula inextricavelmente aos problemas de abordagem do literário, daí, claro, o surgimento das teorias em que se postulam os vários caminhos para leitura crítica de um texto. Antoine Compagnon, por exemplo, em *Literatura para quê?* (2009), em seu primeiro discurso para o Colégio de França, discorre sobre o poder da literatura no decorrer da história. Vejamos esses poderes.

O primeiro poder diz respeito à definição clássica, herança Aristotélica, concebendo a literatura como a imitação da realidade, a *mimeses*. Nessa visão a literatura é compreendida como uma forma para uma vida abundante, isto é, a obra literária desempenha uma função de

elevação da alma, aprimoramento dos sentimentos e da visão de mundo. A literatura, portanto, tinha sua função de instruir e educar moralmente.

O segundo é uma herança do período do Romantismo, concebendo a arte literária “não mais um meio de instruir deleitando, mas um remédio” (COMPAGNON, 2009, p. 33), um remédio para alma e os problemas sociais, a busca por justiça e pela liberdade defendida pelo pensamento romântico.

Já a perspectiva moderna é o terceiro poder que diz respeito à correção dos defeitos da linguagem. “A literatura fala a todo o mundo, recorre à língua comum, mas faz desta uma língua particular – poética ou literária” (p. 37). Em outras palavras, a literatura recria a língua, transgredindo-a, tirando-a da zona de conforto e constrói outra língua, a literária. Seu aspecto transgressor está em construir novas formas e novos significados.

Então, quando pensamos na obra de Manoel de Barros, encontramos no seu processo de criação essa especificidade que é a potencialidade metamórfica da palavra. Ou seja, o autor, a partir da recriação das palavras vai inaugurando novos mundos, novas realidades. Esse exercício produz uma imaginação muito fecunda e principalmente fascinante para a visão infanto-juvenil. Com efeito, Barros, em sua criação, enfatiza o delírio verbal, a liberdade permanente da criação e o plano ilógico da linguagem. Mesmo a sua prosa poética, como é o caso de *Memórias Inventadas*, traz a intensidade de uma imagem poética a partir das várias desconstruções de objetos do cotidiano.

Esse processo criador tem muito a ver com aquela cota de humanidade da qual nos fala Candido. Em suas palavras, a literatura “é um fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1995, p. 177). Candido ainda desenvolve alguns elementos da natureza da literatura que atuam diretamente na compreensão dessa função humanizadora.

Primeiro, porque a literatura “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado” (p. 178). Ou seja, ela corresponde à maneira como o texto literário é construído, atuando como um objeto humanizador articulado por sua forma criativa, de modo a possibilitar a organização de valores, sentimentos e visão de mundo.

A segunda natureza é “uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (p. 178-179); e a terceira se traduz como “uma forma de conhecimento” (p. 179), a qual, aliás, ressalta o crítico, é, em geral, compreendida como a função principal da literatura, já que o aspecto da instrução, principalmente para os positivistas, assume um valor dominante. Esse valor meramente instrutivo, o qual pressupõe “inculcamentos”, é questionado por Candido, já que o conhecimento é mais profundo e se processa nas camadas inconscientes. Assim, as três naturezas da literatura atuam simultaneamente de modo a nos falar de uma humanidade, cujo aprendizado se traduz em “exercício da reflexão”, “capacidade de penetrar nos problemas da vida”, em “senso de beleza” e empatia ao mundo (p.182)

Sobre as três naturezas da literatura, Antonio Candido dá mais destaque para a forma, entendida como seleção e organização da palavra. Até porque a forma se apresenta como definidora das marcas literárias. A forma é a construção da arte literária através do jogo ficcional das palavras. Essa especificidade do jogo metafórico das palavras se afina muito com a produção criadora de Manoel de Barros. De fato, a metalinguagem intensa do autor aponta para aquela cota de humanidade em que o processo criativo da palavra evoca novos ordenamentos de mundo.

Entretanto, por muito tempo, a chamada boa literatura, principalmente a destinada para crianças e jovens, foi aquela capaz de dirigir moralmente o comportamento. É nesse sentido que a leitura se torna meramente pedagógica, sem o valor criativo

da brincadeira. Eni Orlandi (1996) destaca como a escola toma a leitura como um instrumento útil para o aprendizado e despreza o elemento lúdico. Justamente aquela forma artística da ordenação da palavra, que nos fala Candido.

2.1 O ensino dos textos infanto-juvenis no Brasil

As produções literárias vão se modificando, bem como os paradigmas para as leituras. Importa, como observamos, que a necessidade de conceituar leitura e literatura considere as mudanças históricas do tempo, já que os valores e juízos são inconstantes. Não é diferente para o ensino de leitura da literatura infantil e juvenil. Vejamos algumas considerações.

Desde o século XVII, com o surgimento da chamada literatura infantil com Charles Perrault, as narrativas folclóricas para crianças tinham um caráter pedagógico. Essa natureza da literatura para a criança vai se estender por muitos anos, pois eram produzidos com a finalidade de formar cidadãos plenamente alfabetizados, conforme visões ideológicas dominante da sociedade burguesa (KIRCHOF; BONIN, 2012, p. 23-24).

Já no Brasil, essa literatura para criança propriamente dita inicia-se somente entre século XIX e XX. Esses textos para o público infantil tinham a função na escola de ensinar os conteúdos de língua portuguesa. Nas palavras de Kirchof e Bonin, esses textos infantis no Brasil, em pleno século XX, eram:

baseados na crença burguesa segundo a qual a literatura, e especialmente a poesia, seria um instrumento pedagógico eficiente para ensinar, na escola e fora dela, os valores morais, cívicos e religiosos que a sociedade de então considerava apropriados e necessários para uma boa formação (2012, p. 25).

Conforme Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2004, p. 28) é nesse período que teremos o desenvolvimento de publicações e de adaptações de livros para o público infantil e juvenil, consolidando assim uma literatura nacional para as crianças brasileiras. Assim, teremos a grande contribuição de Monteiro Lobato como o nome mais original da nossa produção literária infanto-juvenil. Lobato se apresenta como marco divisor porque foi pioneiro no trabalho com o lúdico e o imaginário, priorizando o verdadeiro universo infantil em detrimento das informações excessivamente pedagógicas, além de investir no nosso universo nacional/folclórico. Porém, só na segunda metade do século XX teremos realmente um crescimento de obras infantis com grande qualidade nas narrativas e na poesia.

Segundo Zilberman (2005), a partir da década de 1980, a poesia infantil passou por grandes mudanças em termos de quantidade e qualidade, quando houve uma maior valorização desse gênero no Brasil. Aqui teremos a contribuição de Cecília Meireles com *Ou isto ou aquilo* e Vinícius de Moraes com *A arca de Noé*. Tratam-se de produções que investem no jogo das palavras e no imaginário do universo infanto-juvenil, afastando-se da velha concepção de que a criança sendo um pequeno adulto deve ser treinada para o mundo dos mais velhos.

De acordo com Maria do Rosário Mortatti (2014), no período histórico, pós-ditadura, o sistema de educação estava preocupado com a taxa alta do analfabetismo e a crise da leitura. Por isso, para o ensino da língua portuguesa, começaram a surgir os novos programas educacionais para superar os problemas da escolarização da literatura decorrentes dos velhos modelos escolares insuficientes. Como fator de superação dessas marcas pedagogizantes, conforme Mortatti (2014, p. 27), a literatura infantil e juvenil tomou outras perspectivas. Os documentos oficiais passam a se preocupar mais com o ludismo e o imaginário dos textos, numa tentativa de superar a dominância do didatismo pedagógico.

Na década de 1990, quando surgem os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), encontramos no documento um conceito mais amplo sobre a leitura. Segundo o registro: “Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la” (BRASIL, 1997, p. 54). Isso implica dizer que não se forma bons leitores propondo apenas uma leitura para realizar uma atividade de português na sala de aula, mas proporcionando uma leitura que faça sentido ao aluno a partir da diversidade de objetivos imediatos e estratégias que cotejem a multiplicidade das relações do processo de leitura.

Portanto, se hoje não faz tanto sentido utilizar obras literárias com objetivos de atividades apenas pedagógicas, o que deve ser ensinado quando se trabalha com a literatura para a formação do leitor? Os PCNLP, no âmbito do ensino específico do texto literário, registram que a leitura literária envolve o “exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita” (BRASIL, 1997, p. 37). É isto que buscaremos com a proposta de leitura de *Memórias inventadas*, de Manoel de Barros, paralelo também ao trabalho com o lúdico e a sensibilidade.

De fato, a despeito dos vários conceitos possíveis da literatura, identificamos em nosso autor essa singularidade compositiva, cuja densidade metafórica entre a palavra e o mundo traduz um exercício de metalinguagem, a partir do qual é possível reinventar o mundo numa espécie de co-criação. Essa compreensão dominante deve ser cotejada no momento de pensar estratégias ou etapas no processo de leitura. Ou seja, qualquer didatismo deve aparecer subordinado a esse fazer poético dominante. Entende-se que essa forma de abordagem evitará qualquer didatismo vazio sem conexão com a especificidade desse texto poético.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO: O CAMINHO PLURAL PARA A LEITURA

A fim de situar e justificar a nossa formulação de abordagem do texto, procederemos a uma breve exposição da prática do letramento como caminho produtor para estabelecer um ir e vir na relação do texto e contexto.

Desde a década de 1980, o termo letramento vem ganhando destaque nas ciências linguísticas e na educação para distingui-lo de alfabetização. Isso porque as novas demandas sociais das práticas de leitura e escrita do século XX fizeram surgir uma nova palavra para uma perspectiva socialmente prática e técnica. Uma vez que a alfabetização tem o sentido limitado de quem aprendeu a ler e a escrever, enquanto o letramento diz respeito ao uso, às práticas desse aprendizado. Assim nos esclarece Magda Soares (1999) em seu texto em verbete *O que é letramento?*. Em suas palavras, ela define o letramento como “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). Essa apropriação tem sua fronteira para a plena participação social.

Aliás, é essa dimensão política que se encontra no PCNLP (Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa) quando o ensino da linguagem é compreendido como produto simbólico da participação de práticas sociais para o pleno exercício da cidadania (1997, p. 23). O PCNLP se encaminha no esforço de dar um distanciamento ao ensino tradicional da linguagem que desconsiderava a realidade dos alunos, a escolarização excessiva dos textos e o seu uso para ensinar gramática, valores morais e a variedade linguística com suas expressões orais. O documento oficial aparece marcado por reflexões relevantes fomentadas pela linguística e a prática do letramento.

No que diz respeito aos vários modos de leituras, aparece nas reflexões de Rildo Cosson (2011), em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática* (2014), dois exemplos de sequências: a básica e expandida. Esses modelos surgiram de suas pesquisas e práticas, tendo como base três etapas básicas para o processamento efetivo da leitura. Sendo a primeira, uma parte que antecipa os primeiros contatos com as letras, códigos e palavras, refere-se às operações para adentrar ao texto. A segunda é a decifração, isto é, o contato propriamente dito com as letras do texto. Por fim, a última etapa do processo de leitura é a interpretação, vista como a relação do leitor quando processa o texto (COSSON, 2014, p. 40-41). Estas três etapas são as bases que guiam a proposta de letramento literário básico e expandido desenvolvida por Cosson, como veremos.

A sequência básica do letramento literário de Cosson é dividida em quatro momentos: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é o momento de preparar e aproximar o aluno para a obra objeto, isto é, antecipamos e conduzimos as primeiras sensações e perspectivas sobre obra para entrar na leitura (COSSON, 2014, p. 54-47).

A introdução é muito presente nas aulas de literatura, sendo o biografismo excessivamente exercitado. Para eliminar esse excesso nada como estabelecer um vínculo vivo entre o autor e a obra, sem o engessamento de tantas informações. Já a exposição da obra não é apenas um resumo do enredo, mas o contato físico com o livro. Trata-se de fazer a leitura da capa, da orelha e do prefácio e até é válido mostrar as várias edições da obra ao longo do tempo. Segundo o autor, a introdução deve ter um objetivo claro onde se estabelece harmoniosamente as informações sobre o autor e sua obra para os alunos (COSSON, 2014, p. 60-61).

A etapa da leitura no letramento literário não contempla apenas o processo de decifrar a leitura, mas, conforme as pesquisas de Cosson, é essencial que o professor acompanhe a leitura dos alunos, de modo

a identificar limites e potencialidades para estratégias. Essa etapa deve ser dividida em intervalos específicos dependendo do volume da obra e das dificuldades dos alunos (COSSON, 2014, p. 62-64).

Na etapa da interpretação teremos a articulação dos vários momentos de leitura. Cosson compreende a interpretação como “entretecimento de enunciados” (p. 64), isto é, são as inferências para chegar ao sentido do texto, um diálogo entre autor, leitor e contexto. O autor divide a interpretação em um momento interno e outro externo. A interpretação interna é a decifração do texto, a compreensão global da obra. Já a interpretação externa é mais importante no letramento literário e sem ela não há letramento, pois é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (p. 65). Na escola, essa externalização acontece por meio do compartilhamento da interpretação individual para ampliar e construir os sentidos coletivamente. O compartilhamento é uma forma de registro que pode ser feita de diversas formas de atividades como resumo, resenha, bate-papo, roda de conversa, júri simulado, feira literária, retextualização do final da obra, dentre outras atividades (COSSON, 2014, p. 64-68).

A sequência expandida de Cosson amplia a interpretação em primeira e segunda interpretação. A primeira interpretação busca uma compreensão geral da obra lida, propõe ao aluno uma visão geral da obra em estreito diálogo com a sensibilidade do leitor. Essa visão geral pode ser detectada por meio de um resumo, ensaio, entrevistas entre os alunos e roda de debate ou discussão da obra. Já a segunda interpretação requer um aprofundamento específico na leitura da obra. Propõe-se uma análise mais específica de uma personagem, de um tema do livro, de questões sociais atuais ou históricas etc. O recorte dessa especificidade depende do objetivo da leitura.

Essa exposição de conceitos trazida por Cosson, numa formulação metodológica clara, fornecerá o nosso principal suporte para a proposta de leitura da obra *Memórias Inventadas*, de Manoel

de Barros. Não obstante, entende-se que a autonomia e a criatividade são norteadores fundamentais no exercício de cátedra. Assim, há alguns aspectos relevantes, que se priorizarão dentro dos modos de leituras possíveis, mas os secundários podem ser eventualmente mobilizados. Um dos aspectos centrais da obra é a tônica biográfica marcada pela invenção, pela imaginação, os quais possibilitam a visão da metalinguagem como jogo na resignificação do mundo, das coisas. Portanto, a ideia é explorar essa relação.

4 PROPOSTA DE LEITURA: INVENTANDO MEMÓRIAS

Manoel de Barros nasceu em 1916 em Cuiabá-MT e desde pequeno teve o contato com o Pantanal. Ainda na infância, aos oito anos de idade, foi estudar em um colégio interno em Campo Grande -MS. Depois também foi estudar no Rio de Janeiro. Foi formado em direito e também estudou em Nova York onde obteve formação em cinema e pintura.

Sua vida como poeta iniciou-se em 1937 com o livro *Poema concebidos sem pecado* e se estendeu até 2010 com o *Menino do Mato*, sua última obra publicada em vida. Durante 73 anos Manoel de Barros dedicou sua vida à escrita e publicou, neste intervalo entre 1937 a 2010, um total de 24 livros, cuja produção é a poesia. Apenas a trilogia de *Memórias Inventadas* se apresenta na forma de prosa poética.

A trilogia *Memórias Inventadas: a infância* (2003), *Memórias Inventadas: a segunda infância* (2005) e *Memórias Inventadas: a terceira infância* (2008) são conjuntos de memórias autobiográficas, em que o eu biográfico vai se descobrindo como o eu poeta. A ressalva desse mundo poético, construído através da linguagem solta e criativa, advém, principalmente, do imaginário infante. Tanto é assim que as fases da

vida do poeta aparecem intituladas como primeira, segunda e terceira infância. Assim, o imaginário infante é a base da inspiração do poeta.

Os três livros têm em comum a epígrafe “Tudo o que não invento é falso” e um texto de abertura “Manoel por Manoel”. Embora esse texto inicial, no primeiro livro, seja diferente dos outros dois, mas tem em comum o mesmo título e os últimos trechos. O primeiro livro é composto por catorze memórias curtas, o segundo dezessete e o terceiro com dez. Cada memória tem apenas uma ou duas páginas. A obra apresenta várias iluminuras, que comparecem na capa, na folha de rosto e em cada texto. Este trabalho é da autoria de Martha Barros, filha de Manoel de Barros.

Segundo Andrea Regina Linhares (2006), em sua dissertação sobre a autobiografia de Manoel de Barros, a trilogia *Memórias Inventadas* coloca em linha de fronteira o real e o imaginário, memória e invenção, como o próprio título sugere, de modo que o princípio estrutural da representação é o próprio trabalho de invenção com a palavra. Para essa estudiosa, o percurso literário de Barros é multifacetado porque traz uma estética em que a palavra é o próprio objeto de criação. Isso expressa um constante trabalho de significação às funções das palavras possibilitando um desarranjo das frases, de forma que o resultado impressiona pelas imagens poéticas inusitadas e ilógicas. Há uma tendência em sua obra de eleger as coisas invisíveis ou desimportantes como núcleo poético. Nesse ponto, a natureza, fauna e flora, mas principalmente os bichos que ganham o chão, como os lagartos e sapos, e os que voam, como os pássaros, adquirem força total na obra. E todos esses animais são revirados semanticamente de modo ampliar a existência do poeta.

A primeira parte da trilogia apresenta o livro como prosa classificando-o como contos. Depois na última saga das memórias é reclassificado como poesia. Assim, como trabalha Ricardo Marques Macedo (2011, p.13), em sua dissertação, entendemos a concepção de hibridismo presente nas obras, isto é, a união entre prosa e poesia.

A trilogia aborda as três fases biográficas do autor: infância, maturidade e velhice. A representação desses mundos, do mundo do poeta, é sempre infante porque a linguagem é esse “atraso de nascença” que foi aparelhado para “gostar de passarinhos” e ser “um apanhador de desperdícios”, como expressa o seu poema (p.33). Se a linguagem é móvel, fluida, criativa, constituindo este acervo de memórias será com este fio estrutural que basearemos a nossa proposta de leitura numa relação que contemple igualmente as memórias do leitor/aluno.

Todas as propostas abaixo terão um período de três a quatro meses, tendo em vista também o cronograma do currículo obrigatório. Sendo uma aula para a motivação, uma a duas aulas para introdução, de três semanas a um mês para a leitura em formato de rodízio dos livros e com duas aulas de intervalo da leitura e, por fim, duas a três aulas para a última etapa.

4.1. As Etapas de Leitura

4.1.1 Motivação

Como esta etapa consiste na preparação do leitor para o primeiro contato com o texto, sugerimos como tema norteador a memória e a criação com a palavra para o trabalho com *Memórias inventadas*, não apenas na motivação, mas em todas as etapas de forma transversal.

4.1.1.1 Objetivo

Refletir sobre a forma como as memórias são lembradas e preservadas, percebendo como os objetos e imagens são importantes para as memórias.

4.1.1.2 Propostas de Oficinas

Propomos uma oficina que denominamos de “Objetos de Memórias”, cujo objetivo é o de proporcionar aos alunos uma pesquisa sobre algum registro de sua infância ou da família, solicitando ao aluno a busca de algum material como fotografias antigas, objetos da infância ou da família que passaram por gerações, ou um grande presente que ganhou de seus pais ou avós. Caso o aluno não possa trazer para escola, solicite que tire uma foto, para depois compartilhar suas histórias com o elemento escolhido. O importante nesta atividade é perceber como os objetos e imagens trazem lembranças de um tempo passado, assim relacionando suas imagens/lembranças de hoje com a história desse elemento, seja foto ou objeto. É interessante que os alunos já tenham, neste primeiro momento, a experiência inicial com a contação de sua história, proporcionando o resgate de suas lembranças em uma exposição oral ou de uma reinvenção, ou seja, criação da memória a partir da história vivida com o elemento.

Outra atividade possível, que chamamos de “Casa de Memória”, é a visita em um museu, um memorial ou outros espaços, patrimônios, que guardem a memória de sua comunidade. Na ocasião eles terão a oportunidade de compreender o que é um museu ou memorial e relacioná-los aos conceitos de memória, narrativa e identidade, também conhecerão os elementos que compõem a historiografia, que guardam a história de um passado como documentos importantes, arquivos arqueológicos, retratos antigos de um personagem da história, entre outros.

4.1.1.2 Procedimentos Metodológicos

Na atividade com o resgate da memória é necessário que o professor faça uma exposição sobre o significado das palavras memória, lembrança e história, possibilitando a interdisciplinaridade com o componente curricular de história. Para essa etapa solicita-se que não passe de uma aula-oficina, como propõe Cosson (2014).

Quando os alunos estiverem em sala de aula com seus objetos que lembram algum passado, o professor pode levá-los a refletir com questionamentos como: qual a importância desse objeto para você e sua família? Qual lembrança ou história você poderia nos contar que envolve esse elemento? Como você poderia ressignificar esse elemento para contar alguma outra história inventada? Ou quando estiverem observando os elementos que guardam as memórias em patrimônios: O que essa foto ou esse objeto registra da memória de nossa cidade? Qual a importância de guardar todos esses elementos em um espaço que guarda memórias? E como você contaria a história desse personagem por meio desse elemento que o patrimônio guarda?

Para isso, o professor preparará antes o aluno para a próxima aula, incentivando a coleta, orientando sobre a pesquisa dos elementos da infância, evidenciando que fará uma roda de compartilhamento de suas histórias a partir do objeto que o aluno trouxe para a sala de aula. No caso da visita a um memorial, o professor também preparará o aluno para a visita orientando sobre a importância da observação dos elementos que estarão em exposição no patrimônio, depois solicitar um relatório ou propor uma simples roda de conversa sobre a visita.

Portanto, a memória será o aspecto central dessa motivação com o trabalho de *Memórias Inventadas*, levando os alunos a explorarem os porões da memória através de imagens e objetos que são registrados oralmente e por escrito. A leitura semiótica também comparecerá no momento das leituras das fotografias e dos objetos. E a produção dos alunos feitas nesta etapa, seja a contação de história, depoimento, roda de conversa ou relatório, será mobilizada para introduzir a interpretação final na última etapa.

4.1.2 Introdução

A introdução consiste na apresentação sucinta do autor e do livro. Aqui exploraremos o contato físico com o livro, a capa, as iluminuras da capa e da folha de rosto, ou seja, alguns aspectos mais expressivos para a leitura. É recomendável que a seleção de informações sobre o autor tenha ligação com a obra para evitar o vazio das informações. Por isso, nessa proposta, o professor precisa focar em fatos numa sequência que aborde as fases da infância, do adulto e da velhice, de modo que a vida e as ideias do escritor tenham relação com os três livros sob o destaque de identificar elementos que apresentam as memórias de Manoel de Barros, bem como o trabalho imaginário dessas lembranças.

4.1.2.1 Objetivo

Conhecer Manoel de Barros e sua obra com base no texto de apresentação que comparece no primeiro livro, assim compreendendo os elementos que compõem os registros das memórias do autor e o seu fazer poético.

4.1.2.2 Proposta de Oficina

Para essa atividade sobre a relação autor e obra, sugerimos a oficina “As Bases de Barros” que será norteada pela apresentação de Manoel de Barros presente no primeiro livro, e tem como título “Manoel por Manoel”. Este mesmo título comparece na abertura nos outros dois livros, mas são diferentes do primeiro, tendo em comum apenas o título e os últimos trechos. Se o professor desejar ainda pode trabalhar com os dois textos de abertura. O intuito é fazer a leitura do texto inicial dos livros de modo a nortear uma exposição da vida literária do autor, bem como da estrutura das obras.

O texto inicia-se assim: “Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança; dois, os passarinhos; três, os andarilhos.” (BARROS, 2008). A etapa da introdução com este primeiro texto toma a motivação como eixo, pois

de forma contínua ao que já foi realizado na motivação sobre os objetos da memória, vamos agora identificar os elementos que compõem as memórias de Barros: a criança, os passarinhos e os andarilhos.

É interessante o professor dá destaque a esses três elementos que Barros apresenta como a base de suas memórias, o Manoel na infância e seu encontro com a poesia, a simplicidade dos passarinhos como símbolo de liberdade criativa com a palavra e os andarilhos referente ao seu lugar de origem.

4.1.2.3 Procedimentos Metodológicos

Nessa proposta de oficina, sob o primeiro contato com a leitura da obra, o professor deverá expor as informações importantes da vida do autor relacionando com o texto, que deve estar centrado, principalmente, na vida do poeta Manoel de Barros. Portanto, uma leitura contexto-autor e texto-autor. Para isso é necessário dá destaque à identidade de Manoel de Barros enquanto poeta, qual a imagem que ele faz de si mesmo na autobiografia, como Cuiabá lhe aparece na infância e como ficou guardada na memória, a exemplo da influência do lugar e a natureza do Pantanal. Após sua exposição o professor ainda solicitará que os alunos pesquisem mais sobre a vida de Barros numa relação estreita com a obra. Incentivar a pesquisa é fundamental. A estratégia de apresentação deve ser pensada para evitar uma mera cópia.

A apresentação da obra dará destaque à estrutura das obras, dividida em três livros, expondo seu ano de publicação, sua estrutura interna e suas especificidades. Além de deixar às claras as características gerais da estética do poeta como a linguagem em prosa poética, a forma fragmentária e a metalinguagem. Também se pode mostrar o livro físico, dar destaque a capa, entregar os livros aos alunos para folhearem e ler o que tem escrito atrás do livro e na orelha. E ainda proporcionar uma leitura semiótica das iluminuras da capa, como por exemplo, na

primeira capa, o professor pode levar o aluno a refletir sobre a relação da imagem com a infância, o nascimento, a origem do ser e das coisas.

Neste momento de apresentação da obra, o professor também já pode pedir aos alunos que retirem alguns trechos desse primeiro texto de Barros que eles não entenderam, e o professor vai guiando a compreensão dos alunos com as ideias teóricas da sua literatura, como as figuras de linguagens e a brincadeira com os sentidos ilógicos. Toda a parte da introdução pode ser realizada num cronograma que prever duas aulas.

4.1.3 Leitura

Trata-se do momento fundamental que requer permanentemente o acompanhamento do professor. É importante que neste período de leitura, o professor crie estratégias para instigar o processo.

4.1.3.1 Objetivos

- Fazer a leitura efetiva do texto de forma individual em um primeiro momento e, em outro momento, uma leitura coletiva, compartilhando as impressões da leitura, selecionando os trechos ou memória que os alunos se identificaram, e que tenham relação com as bases que compõem as memórias de Barros.
- Trocar os livros entre os alunos para que haja uma troca de experiência de leitura.

4.1.3.2 Propostas de oficinas

Essa etapa será dividida em dois intervalos. No primeiro intervalo propomos uma oficina chamada “(Para)fraseando Autobiografias”. Consiste em, depois de realizar a primeira leitura, pedir que os alunos

selecionem uma frase ou trecho e/ou iluminura do livro sobre uma passagem da vida inventada de Barros e relacione com uma passagem de sua própria vida. Em um círculo cada aluno vai apresentando sua frase e iluminura e contando uma história da sua vida semelhante ao texto do autor, dando destaque também aos elementos da criança, os passarinhos e os andarilhos.

Depois das exposições dos alunos, o professor pedirá que os alunos recriem o que eles selecionaram do texto de Barros, criando uma frase, um trecho, poema, imagem ou qualquer outro gênero de texto escrito, ou de forma intersemiótica, para parafrasear o texto do autor com a sua vida. Nessa atividade, o professor incentivará a criatividade, a brincadeira com as palavras, a recriação de sentidos e a invenção.

Uma semana depois, o professor realizará o segundo intervalo com a oficina “Entrevistando o Autor”. A ideia dessa oficina decorre de uma proposta de trabalho pedagógico de Helder Pinheiro (2020). O professor solicitará que os alunos façam algumas possíveis perguntas para Manoel de Barros sobre a vida dele em forma de entrevista, e o próprio aluno responderá a entrevista com passagens do livro do autor. Por exemplo, o aluno pode fazer essa atividade construindo a seguinte pergunta: Manoel, como você descobriu que era poeta? E o poeta pode responder com o próprio texto: “Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais...” . Esse formato permite dinamismo nas trocas autor/leitor.

4.1.3.3 Procedimentos Metodológicos

Como a obra que trabalhamos está estruturada em três livros, o professor poderá dividir a turma em três grandes grupos e cada um ler individualmente o livro. Como o livro é composto por memórias curtas, o professor estabelecerá um tempo de uma semana para a realização

de um dos livros. Depois da primeira leitura terá seu primeiro intervalo e se aplicará a oficina “(Para)fraseando Autobiografias”.

No fim do primeiro intervalo o professor pedirá que os alunos troquem os livros para que os outros tenham a oportunidade de ler a outra parte da trilogia não lida no primeiro momento. Depois de uma semana novamente o docente deverá ter seu segundo intervalo com a oficina “Entrevistando o Autor” e, conseqüentemente, terá a segunda troca dos livros. Assim, os alunos vão ler cada livro em períodos de uma semana, totalizando três semanas com dois intervalos para verificar a leitura e fazer duas atividades diferentes para acompanhar a leitura dos alunos. Simplesmente os livros serão permutados pelos grupos divididos ao longo de três semanas aproximadamente. A cada leitura realizada, um procedimento será destacado.

4.1.4 Interpretação

Essa etapa possibilita uma variedade de registro dependendo do tipo de texto e do objetivo do professor. No caso de *Memórias Inventadas*, nosso foco, desde a motivação, foi a compreensão da escrita autobiográfica e a criação poética com a palavra. Este último momento, portanto, será a concretização do objetivo final que o professor buscou alcançar nas etapas anteriores. Para esta etapa dialogaremos com as experiências pedagógicas de Helder Pinheiro (2002) com a poesia e o jogo dramático.

4.1.4.1 Objetivo

- Realizar um jogo dramático, principalmente, jogos cênicos de improvisação com os textos de Barros, buscando a recriação e inventando histórias por meio de experimentos cênicos.

4.1.4.2 Proposta de oficina

Depois das três semanas de leitura dos três livros, chegamos a nossa oficina de interpretação. A última oficina que propomos é “Inventando Memórias”, que será um jogo de improviso e criação de situações que podem estar no texto e serem criadas, respeitando as subjetividades de cada participante no experimento de criação. Assim, esta oficina oferecerá alternativas lúdicas para finalizar as etapas do letramento literário com a criação da palavra.

No jogo dramático, o professor deverá explorar elementos sonoros, palavras, frases, objetos e imagens para criar situações. Helder Pinheiro compreende o jogo dramático e a poesia como pontos de contato, uma vez que poesia é o jogo com a palavra (PINHEIRO, 2002, p. 48). Por isso o professor terá toda a liberdade para construir diversas situações que também envolvem a criação poética como o jogo sonoro, a brincadeira e desconstruções semânticas com as palavras, e na prosa terá o contato prático com os elementos essenciais da narrativa.

4.1.4.3 Procedimentos Metodológicos

O professor deverá iniciar o jogo dramático fazendo um círculo e, no primeiro momento, explorar apenas o improviso de uma situação a partir de um tema, por exemplo, “O passarinho pousou no menino”. Ainda pode iniciar com um trecho do livro de Barros ou colocar um som de passarinhos no fundo. Neste momento eles terão que usar apenas a mente, sem usar o corpo, isto é vão inventar as histórias, construindo um roteiro. O professor fará perguntas para guiar o andamento da história. Caso os alunos se percam o professor pode encerrar e iniciar outro jogo. O importante é que eles criem, experimentem e arrisquem sem a cobrança do certo ou errado.

Em outro momento, sugere-se que o professor peça que um grupo de alunos construa situações cênicas com o corpo e voz ou só pantomima com trechos do livro. Também é possível ressignificar objetos, como por exemplo, o professor colocará um pente no meio da sala e os alunos vão criar histórias de suas vidas e inventadas, dando outros sentidos ao objeto. É importante deixar claro que as situações podem ser alteradas e reinventadas pelas repetições, a atividade exige, principalmente, o processo de criação, que requer tentativas num fazer e refazer com a linguagem e com o corpo.

Se a oficina obtiver êxito, o professor poderá fazer uma montagem cênica com os jogos de improviso dos alunos e expor para a escola em eventos ou amostras de projetos escolares. Essas propostas consideram a relação memórias, invenção e linguagem, de forma que façam valer uma compreensão ativa da palavra poética através do mundo do autor.

5 CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido, a partir de reflexões sobre literatura e ensino, buscou realizar uma proposta de intervenção em sala de aula, na turma do 8º ano, num esforço de cotejar as etapas de leitura do letramento. A ideia central foi propiciar um caminho metodológico, de modo a mobilizar o aluno na construção ativa do processo de leitura.

Inicialmente, a formulação de nossa proposta teve como base uma maturação de fontes teóricas, as quais partiram dos modelos de leitura (MASCIA, 2005), passaram por alguns conceitos da literatura (COMPAGNON, 2009; CANDIDO, 1995) e por documentos oficiais (PCNLP, 1997), até, finalmente, a proposição de uma atividade para a sala de aula. Ainda, ressaltou-se, realizamos um breve percurso histórico

do manuseio do texto infantil nas escolas brasileiras, na tentativa de compreender a sua apropriação, bem como se acercar dos aportes conceituais que fundamentam a leitura para crianças e jovens. Nesse contexto identificou-se uma orientação binária na abordagem do texto, ou seja, ora um pendor para o doutrinário e moralmente válido, ora o lúdico pelo lúdico sem uma condução clara.

Num segundo momento trouxemos a compreensão do letramento, se detendo, principalmente, no modelo literário de Cosson (2014). Aderimos à ideia de adotar alguns aspectos do esquema didático oferecido por Cosson, uma vez que identificamos um roteiro claro baseado em métodos plurais, sob os quais nos pareceu produtora para a realização da leitura da obra *Memória Inventadas* de Manoel de Barros.

O nosso trabalho, inserido no âmbito do debate da literatura e ensino, propicia algumas contribuições para todos os professores de português do ensino fundamental dos anos finais e pesquisadores, graduandos ou pós-graduandos, na área do letramento e ensino de leitura e literatura. Não obstante, essas discussões, em função da complexidade, estão longe de acabar. De fato, a questão exige permanentemente debates e formulações, além de reformas estruturais nas escolas. Trata-se de um desafio para o qual este breve trabalho aporta alguns caminhos.

Por fim, entendemos que o objetivo desta pesquisa foi cumprido. No entanto, sob a ressalva, de que a nossa senha reflexiva e metodológica é passível de questionamentos e de relativismos que se vinculam à realidade de trabalho. Mas a ideia central é sempre retirar o aluno daquela condição de mero receptor e reproduzidor, ou seja, montar estratégias ativas para as construções do sentido do texto nos parece sempre o percurso mais adequado.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO; Poética. In: ARISTÓTELES. *A poética clássica*. 20. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2014.

BARROS, Manoel de. *Memórias Inventadas: A infância*. São Paulo: Planeta, 2003. E-book.

_____. *Memórias Inventadas: A segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2005. E-book.

_____. *Memórias Inventadas: A terceira infância*. São Paulo: Planeta, 2008. E-book.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.169-191.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura pra quê?* Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

KIRCHOF, Edgar Roberto; BONIN, Iara Tatiana. *Literatura infantil e pedagogia: tendências e enfoques na produção acadêmica*. Pro-Posições, vol.27, n.2, Campinas Mai./Ago, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200021 >. Acesso em: 03 de agosto de 2020.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2004.

LINHARES, Andrea Regina Fernandes. *Memórias Inventadas: figurações do sujeito na escrita autobiográfica de Manoel de Barros*. Dissertação (Mestrado História da Literatura). Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2006. Disponível em: < https://ppgletas.furg.br/images/Dissertacoes_pdfs/andrealinhares.pdf >. Acesso em: 20 de julho de 2020.

MACEDO, Ricardo Marques. *Memórias Inventadas: espaços de significação da solidão e imaginário*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Tangará da Serra, 2011. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/RICARDO-MARQUES-MACEDO.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2020

MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, R. C. C. Paschoal. *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 45-58.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI*. Educar em Revista, n. 52 Curitiba Abr./Jun. 2014. ISSN 0104-4060. Disponível em: < https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000200003 >. Acesso em: 25 de julho de 2020.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 3. ed. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1996.

PINHEIRO, Helder. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. *Poesia na sala de aula*. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

_____. *Poesia na sala de aula (minicurso – aula 3)*.

Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XQOrdXJ4rak&list=PLJTYylbC0TwI9tBsG1w5svczBwLWct79e&index=3>. Acesso em: 7 de agosto de 2020. 26min44s.

PLATÃO. *A República*. Livro X. E-book. p. 424-467. Disponível em: http://www.eniopadilha.com.br/documentos/Platao_A_Republica.pdf Acesso em: 5 de março de 2020.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, Jan /Fev /Mar /Abr, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PAULO VINÍCIUS ÁVILA-NÓBREGA

Possui Doutorado em Linguística (2017), com ênfase em Aquisição de Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com estágio-sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). cursou Mestrado em Linguística (2010), Especialização em Língua Portuguesa (2007) e Licenciatura em Letras Português (2006) também na UFPB. Atualmente, é professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e coordena o curso lato sensu Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica, na mesma instituição. Atua em projetos de formação continuada de professores e programas de alfabetização na idade certa (SOMA), na Paraíba. De 2009 a 2012 foi professor do curso de Letras da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde também desenvolveu pesquisas e extensão em Aquisição de Linguagem e formação continuada de professores. Coordena o GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB). Autor do livro *O Estudo do Envelope Multimodal como uma Contribuição para a Aquisição da Linguagem*, publicado pela Editora Appris em 2018. Organizador do *Nuances da Linguagem em Uso*, volumes 1 e 2, publicados pela EDUEPB. E-mail: pvletras@servidor.uepb.edu.br

JOSÉ VILIAN MANGUEIRA

É Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB / PPGL (2012). Atualmente, é professor efetivo com dedicação exclusiva da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, atuando na Graduação do curso de Letras / Inglês nas áreas de Literatura Anglo-Americana. É pesquisador do CNPQ, com trabalhos envolvendo a representação de Gênero na Literatura. Tem textos publicados em revistas e congressos da área de Literatura, sobre temas relacionados aos Estudos de Gênero, Crítica Feminista e Literatura e Sociedade. Sua tese de doutoramento foi transformada em livro, intitulado *O Sujeito feminino em O despertar e Riacho Doce: um estudo comparativo da obra de Kate Chopin e José Lins do Rego*. Faz parte, desde sua criação, do Grupo de Pesquisa GECLIT – Grupo de Estudos Críticos da Literatura. Atuou como professor do Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Foi professor visitante da Webster University – Missouri. E-mail: vilian_mangueira@yahoo.com

SOBRE OS AUTORES

ANA PAULA DA SILVA PEREIRA

É especialista em ensino de línguas e literatura na educação básica (2020). Graduou-se em Letras - Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Estuda Questões de Gênero, Sexualidade e Representação Feminina na literatura. E-mail: anapaula.897@hotmail.com

ANA PAULA NUNES DA SILVA RIBEIRO

Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2020). Graduada em Licenciatura plena em Letras - Português pela UEPB (2018). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atualmente é professora da Educação Infantil da rede privada no município de Belém-PB. E-mail: ribeiro.anapaulanunes@gmail.com

ANDRÉ LUIZ SOUZA DA SILVA

Graduado em Letras (Língua Portuguesa) e especialista em Ensino de Línguas e Literaturas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), também pós-graduado em Língua, Linguística e Literatura pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP), mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB/PROLING/CAPEs). Integrante do Grupo de Pesquisa em Contato Linguístico (UFPB/CNPq). Atualmente, é professor de Língua e Linguística em cursos de graduação da UEPB. Atuante na área da Teoria e Análise Linguística, com ênfase na Diversidade Linguística, Tabus Linguísticos e Ensino de Línguas, atuando com base na Sociolinguística Qualitativa. E-mail: andreluiz.bans@gmail.com

ANDRÉA DE MORAIS COSTA BUHLER

Doutora e mestra em análises de textos literários pela Universidade Federal da Paraíba. Graduada em Comunicação social. Atua como docente na Universidade Estadual da Paraíba desde 2007. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área de literatura e ensino. Livros publicados: A (R) evolução de um novo olhar: o feminino em José Lins do Rego, 2005; Hora e vez das sagas de Guimarães Rosa, 2016. E-mail: arque1984@gmail.com

ANIELE DE MACÊDO SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, com ênfase na gestão escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, sociedade, reforma do ensino médio, currículo multicultural e cultura. Especialista em Língua Portuguesa como segunda língua do surdo, pela IFPB. Estudante do 2º período no curso Letras-Português pela UEPB. Atualmente professora na modalidade da Educação de Jovens e Adultos EJA no município de Alagoinha- PB. E-mail: any2013.0103@gmail.com

AURICÉLIO SOARES FERNANDES

Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UEPB) na área de Estudos Comparados (Linha de Pesquisa de Literatura, Cultura e Tradução). Graduado em Letras - Habilitação em Língua Inglesa (2011) pela Universidade Estadual da Paraíba. Atualmente é Professor Adjunto I de Língua e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Estadual da Paraíba (Campus III, Guarabira - PB). Tem interesse / pesquisa nas áreas de Literaturas Estrangeiras Modernas, Estudos Comparados, com ênfase em Literatura, Cinema, Televisão e outras mídias, o Gótico, o Romantismo anglo-americano e a Literatura da Era Vitoriana. Integrante dos grupos de Pesquisa, FICÇÕES (Ficção e Produção de sentido) e Literatura, Cultura visual e Ensino, ambos do CNPq. E-mail: auriceliosoaresfernandes@gmail.com

BÁRBARA FERREIRA CAMPOS LEONARDI

Possui especialização em Informática na Educação pelo Instituto Federal de São Paulo (2017), graduada em Letras (2009) e Pedagogia (2012) pelo UNIFEQB. Atualmente atua como tutora do curso de Pedagogia EaD do UNIFEQB. E-mail: barbaraferreiraleonardi@gmail.com

CÍCERO BEZERRA DA SILVA NETO

Possui Especialização em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (2020) pela Universidade Estadual dpa Paraíba (UEPB). Coursou Licenciatura em Letras-Português (2018) pela (UEPB). Professor da rede estadual de ensino básico da Paraíba (SEECT-PB). E-mail: neto-cbsn@hotmail.com

DANIELLE DOS SANTOS MENDES COPPI

Graduação em Letras - Língua Portuguesa, especialização em Língua e Linguística, especialização em Fundamentos da Educação e mestrado em Letras (PROFLETRAS), formações pela Universidade Estadual da Paraíba

(UEPB). Atuou como professora de cursos de graduação e pós-graduação da UEPB. Atualmente é professora da Educação Básica do Estado da Paraíba e do curso de Especialização em Língua Linguística e Literatura da Faculdade Integrada de Patos-FIP. Integra o Grupo de Estudos “Saberes e Práticas do Professor” (GESPP-UFPB) e está professora-supervisora do “Programa de Iniciação à Docência” (PIBID-UEPB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Ensino de Língua e Letramento(s). E-mail: dsmcoppi@gmail.com

DIOGO DA COSTA PEREIRA

Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica (2020), sob a área de pesquisa em ensino de literatura e letramento literário; graduado em Licenciatura Plena em Letras Português pela Universidade Estadual da Paraíba, desde 2019. Como Bolsista, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolveu projetos na prática de letramentos literários. Atualmente, leciona no ensino fundamental regular e na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Sapé-PB. E-mail: diogopresbi07@gmail.com

EDUARDO HENRIQUE CIRILO VALONES

Doutor em Letras, na área de Literatura e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba (2013). Possui mestrado em Literatura (2000) e graduação em Letras (1995), ambos pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, outras Literaturas de Língua Portuguesa e Teoria Literária. Atualmente é professor da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: eduardo.valones@hotmail.com

ELIZÂNGELA DA COSTA DOS SANTOS

Especialização em Ensino de línguas e literaturas na educação básica pela UEPB – Campus III (2020) e Graduação em pedagogia pela mesma instituição. E-mail: ellys991836715@gmail.com

FRANCISCA GEANE PEREIRA DE SOUZA

Pós-graduada em Ensino de Línguas e Literaturas pela Universidade Estadual da Paraíba, graduada em Letras pela IESPA-FAFIL (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras), Professora da Educação Básica, com atuação de sete anos no município de Sapé-PB, interessada pelos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa e ensino de Literatura. E-mail: geane.iryys@hotmail.com

IANE MIRELE MENDES DA SILVA

É Pós-graduada em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica – UEPB (2020); Pós-graduada em Psicopedagogia pela FIP-Faculdades Integradas de Patos (2018), graduação em Pedagogia pela UFPB-Campus III (2015). Atualmente, é professora na Prefeitura Municipal de Belém (PB). E-mail: ianemirele@gmail.com

LEÔNIDAS JOSÉ DA SILVA JUNIOR

É linguista com Pós-doutorado em Fonética experimental com ênfase em Prosódia de L2 pelo IEL/UNICAMP/CNPq; Doutorado e Mestrado em Linguística pelo /PROLING/UFPB; graduação em Letras (português e inglês) pela UNESF e Turismo pela UNICAP. Atualmente é Professor Adjunto no Departamento de Letras na UEPB e Pesquisador Assistente de Pós-Doutorado em Fonética/Prosódia experimental pelo IEL/UNICAMP atuando em pesquisas com ênfase em: i) Análise fonético-forense a partir da Prosódia de L2; ii) Análise e modelamento do segmento e da prosódia da fala; iii) Prosódia experimental de L2; iv) Ciências da fala e da linguagem; v) Ensino de Fonética e Fonologia de L1 e L2 (inglês). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Prosódia da Fala (GEPF/UNICAMP/CNPq), do Grupo de Estudos, Pesquisas em Fonética Forense (GEFF/UNICAMP/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Aspectos fonético-fonológicos da língua e sua interface com o ensino (UEPB/CNPq), da Luso-Brazilian Association of Speech Sciences (LBASS) e do Phonologie de l'Anglais Contemporain – (PAC). E-mail: leonidas.silvajr@gmail.com

LÍVIA RIBEIRO DE MELO

Graduada em Pedagogia pela PUC-Minas *campus* Poços de Caldas, com especialização em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Universidade de Cândido Mendes e em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais *campus* Poços de Caldas. Professora da rede municipal, atuando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, no ciclo da alfabetização. E-mail: ribeirilivia@gmail.com

MAGNA VANIELE ANJOS DE OLIVEIRA

Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica pela UEPB - Universidade Estadual da Paraíba (2020). Licenciada em Letras – Português pela UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016), licencianda em História também pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atua na rede municipal de ensino do município de Lagoa de Dentro, PB, na área da Educação Infantil. E-mail: mo_magna@hotmail.com

MARIA SUELY DA COSTA

Doutora em Letras/ Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com atuação na Graduação, na Especialização/Letras e no Mestrado PROFLETRAS. Líder do grupo de pesquisa/CNPq *Estudos de Linguagens e Ensino*. Tem experiência de estudos na área da Literatura Brasileira, Teoria e Crítica Literária, Literatura e Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: modernidade, literatura regional, literatura afro-brasileira, memória literária, diversidade cultural e formação do leitor, com publicações na área. E-mail: mscosta3@hotmail.com

MARIANA COUTINHO DIAS

Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa (2017) pela Universidade Estadual Paraíba. Especialista na área de Línguas e Literatura (2020) também pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira – PB. E-mail: maricoutinhood@gmail.com

MARIANE DOS SANTOS MONTEIRO DUARTE

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB), é Especialista em Ensino de Línguas e Literaturas pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) - (2020) e possui Graduação em Letras – Inglês pela UEPB - (2018). Faz parte do Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL) da UFPB. Suas áreas de interesse e atuação são: Ensino de inglês/L2, Fonética e Fonologia de inglês/L2, Aquisição e Processamento Bilíngue. E-mail: mary4vr@gmail.com

NATHÁLIA LUIZ DE FREITAS

Doutora em Linguística, subárea Neurolinguística, pela Universidade Estadual de Campinas, com estágio-sanduíche na Universidade Católica Portuguesa. Possui mestrado em Letras: Estudos da Linguagem, bacharelado em Estudos Linguísticos e licenciatura em Língua Portuguesa, ambos pela Universidade Federal de Ouro Preto. É docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional ProfEPT do polo IFSULDEMINAS, coordenadora do curso *lato sensu* em Informática na Educação do IFSULDEMINAS e coordenadora adjunta da Universidade Aberta do Brasil do IFSULDEMINAS. É vice-líder do GEILIM: Grupo de Estudos Interdisciplinares – Linguagem, Interação e Multimodalidade (CNPq/UEPB) e membro do Grupo de Pesquisa Cognição, Interação e Significação - COGITES/ IEL/UNICAMP. E-mail: nathalia.freitas@ifsuldeminas.edu.br

NORMA SANDRA TEIXEIRA DE MELO SOUZA

Mestranda em Letras - Estudos Literários - Universidade Federal do Estado do Amazonas (UFAM). Pós Graduada em Metodologia da Língua Portuguesa pela Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM (2008). Graduada em Letras pela Escola Superior Batista do Amazonas - ESBAM (2006). Integrante do Grupo de Estudos da Metáfora e Pesquisa sobre Língua e Literatura de Expressão Amazônica - GREMPLEXA – UFAM. Professora Estadual do Ensino Médio e Fundamental da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino no Estado do Amazonas - SEDUC - AM. participou como professora coordenadora do projeto PCE (Programa Ciência na Escola), financiado pela FAPEAM com os projetos: Quem conta um conto, aumenta um ponto; Aprender fazendo: um projeto de autoria. E-mail: norma.smelo2014@gmail.com

RAFAEL DAMIÃO DE LIMA SANTOS

Especialista em Ensino de Línguas e Literatura na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2020). Graduado em Licenciatura Plena em Letras/ Português. Foi durante os anos de 2016 a 2018 pesquisador bolsista PIBIC/CNPq do projeto de Iniciação Científica da UEPB, tendo seu projeto intitulado: Questões de Alegoria e Cultura Popular na Peça a Donzela Joana de Hermilo Borba Filho. Projeto esse em que foi premiado como um dos melhores trabalhos de iniciação científica. Atuou como monitor da disciplina de Literatura Brasileira da Modernidade, durante o período da graduação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, e outras literaturas. E-mail: rafaellima447@gmail.com

SANDRA PIZZOL DOS SANTOS GOUVEIA

Graduada em Letras pela Autarquia de Ensino de Poços de Caldas, com especialização em Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Educação Especial, ambas as três pela Faculdade São Luís, e em Informática na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais *campus* Poços de Caldas. Professora da rede municipal de ensino de Poços de Caldas, atuando no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. E-mail: sandrapizzol-pc@hotmail.com

SHEILA GOMES DE MELO

Mestrado em Educação, Especialização em Formação de Professores, Graduação em Pedagogia Professora substituta no UEPB- Campus III, coordenadora adjunta do NEABI/UEPB/Guarabira. E-mail: profbiosheila@gmail.com

TAMIRES DOS SANTOS LIMA

Possui graduação em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Pós-graduada lato sensu em Letras, especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) CH/ Campus III (2020). E-mail: tamireslima226@gmail.com

WALDIR KENNEDY NUNES CALIXTO

Graduado em Letras - Inglês na Universidade Estadual da Paraíba, Campus - III, Guarabira. Pós graduação na Especialização em Ensino e Línguas e Literaturas na Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Brasil. Tenho interesse e pesquisa na área de literatura língua inglesa, focando sobretudo na literatura comparada, e tradução intersemiótica, com ênfase nas relações entre literatura, outras artes e outras mídias e ainda nos diferentes níveis de intertextualidade. E-mail para contato: kennedycalixto@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

alegorias 13, 124, 128, 273, 395, 399, 401, 413
alfabetização 13, 22, 27, 31, 33, 62, 75, 99, 137, 138, 160, 297, 298, 299, 300, 302, 304, 316, 317, 421, 474, 475, 476, 478, 479, 480, 484, 487, 489, 498, 499, 500, 505, 522, 533, 550, 551, 555
aprendizagem 11, 16, 20, 21, 30, 31, 44, 45, 54, 55, 57, 58, 63, 64, 73, 74, 77, 78, 79, 81, 91, 93, 95, 100, 103, 104, 119, 131, 142, 143, 147, 163, 165, 167, 169, 174, 175, 184, 185, 186, 190, 197, 202, 204, 209, 210, 215, 217, 224, 235, 273, 278, 290, 297, 298, 299, 300, 302, 304, 306, 315, 325, 328, 330, 341, 343, 353, 366, 371, 372, 373, 388, 391, 392, 393, 395, 397, 398, 405, 416, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 437, 438, 440, 455, 469, 482, 484, 490, 521, 522, 532
aula 10, 16, 17, 20, 21, 22, 26, 29, 30, 39, 44, 45, 48, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 63, 64, 69, 70, 72, 73, 75, 77, 79, 82, 83, 88, 89, 91, 95, 96, 102, 106, 107, 108, 115, 116, 118, 119, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 139, 143, 145, 147, 149, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 205, 217, 219, 229, 235, 236, 239, 243, 245, 263, 268, 277, 278, 279, 285, 286, 287, 288, 289, 294, 316, 320, 324, 325, 331, 334, 336, 337, 338, 339, 343, 344, 345, 348, 352, 353, 358, 361, 363, 367, 372, 373, 376, 377, 389, 398, 401, 402, 403, 404, 405, 407, 408, 410, 411, 412, 414, 415, 433, 435, 436,

451, 452, 453, 454, 455, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 479, 488, 490, 503, 509, 512, 513, 514, 515, 518, 520, 521, 527, 532, 538, 539, 540, 547, 550
autoria 11, 17, 23, 30, 128, 344, 356, 358, 537, 557

B

bilinguismo 11, 18, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 202, 210, 213

C

consciência 12, 13, 20, 22, 58, 77, 107, 111, 112, 144, 171, 204, 218, 226, 227, 297, 298, 300, 302, 303, 304, 305, 306, 312, 315, 316, 317, 318, 323, 332, 352, 371, 390, 447, 474, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 487, 489, 493, 494, 497, 498, 500
consciência silábica 12, 20, 298, 300, 302, 304, 305, 306, 312, 315, 482
crianças 13, 20, 22, 33, 82, 101, 114, 143, 197, 203, 297, 298, 300, 302, 305, 306, 316, 317, 318, 320, 322, 323, 324, 326, 327, 328, 329, 330, 332, 334, 335, 336, 337, 339, 340, 341, 349, 351, 475, 476, 478, 481, 482, 484, 485, 487, 489, 490, 491, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 529, 530, 531, 548
D
didática 12, 13, 16, 17, 20, 22, 48, 67, 90, 96, 106, 107, 108, 125, 127, 164, 176, 178, 181, 184, 186, 243, 271, 284, 285, 289, 290, 315, 321, 331, 333, 334, 336, 338, 398, 408, 450, 488, 511, 513, 514, 516, 521

- digital 10, 12, 13, 20, 21, 22, 29, 30, 31, 36, 38, 45, 49, 50, 77, 81, 93, 104, 186, 250, 281, 288, 298, 301, 306, 307, 308, 315, 317, 421, 423, 424, 425, 426, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 440, 441, 442
- dinamizar 10, 16, 78, 79, 81, 84, 90, 97, 99, 100, 101
- diversidade 11, 17, 29, 106, 131, 135, 141, 142, 155, 159, 173, 193, 231, 241, 244, 246, 265, 273, 324, 325, 330, 331, 332, 348, 396, 490, 520, 532, 556
- diversidade sexual 11, 17, 135, 141, 159, 246
- docente 13, 46, 70, 108, 116, 119, 125, 126, 128, 129, 130, 140, 143, 145, 175, 182, 205, 264, 284, 331, 338, 345, 361, 388, 390, 401, 403, 405, 406, 408, 409, 411, 412, 415, 430, 438, 440, 458, 480, 486, 499, 503, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 521, 545, 552, 556
- dramático 10, 13, 17, 22, 106, 107, 108, 115, 116, 118, 119, 125, 126, 130, 396, 398, 399, 400, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 411, 412, 414, 415, 416, 418, 444, 452, 453, 454, 456, 463, 464, 465, 466, 468, 470, 471, 545, 546
- E**
- educação 11, 13, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 33, 43, 44, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 68, 73, 75, 78, 82, 83, 91, 92, 95, 100, 101, 103, 104, 131, 133, 135, 137, 142, 146, 148, 161, 172, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 217, 223, 231, 236, 239, 240, 249, 250, 297, 299, 300, 316, 317, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 330, 331, 332, 334, 336, 340, 341, 343, 346, 350, 364, 395, 405, 416, 417, 421, 425, 426, 438, 443, 445, 448, 450, 451, 469, 476, 478, 479, 480, 488, 495, 502, 514, 522, 524, 525, 531, 533, 552, 554
- educação básica 13, 19, 21, 44, 52, 54, 55, 73, 142, 148, 239, 250, 297, 324, 340, 341, 343, 350, 364, 395, 405, 416, 417, 421, 443, 480, 502, 514, 552, 554
- enem 11, 253
- ensino 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 68, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 93, 95, 100, 104, 106, 107, 115, 125, 127, 131, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 185, 186, 190, 191, 192, 195, 196, 198, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 220, 222, 224, 226, 227, 235, 236, 237, 239, 242, 243, 256, 263, 264, 266, 267, 271, 272, 273, 277, 278, 280, 281, 283, 284, 285, 288, 291, 292, 293, 300, 315, 316, 321, 324, 325, 326, 328, 334, 336, 343, 346, 350, 352, 353, 356, 362, 366, 367, 371, 372, 373, 376, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 395, 396, 397, 398, 400, 401, 402, 404, 405, 407, 408, 416, 417, 420, 423, 424, 425, 426, 428, 430, 433, 434, 437, 438, 441, 443, 450, 455, 456, 457, 469, 471, 472, 474, 478, 479, 481, 484, 487, 488, 489, 490, 496, 500, 502, 507, 509, 510, 511, 512, 513, 519, 520, 521, 522, 526, 530, 531, 532, 533, 547, 548, 550, 552, 553, 554, 555, 557
- ensino-aprendizagem 11, 16, 20, 30, 31, 44, 57, 63, 64, 73, 77, 78, 81, 93, 95, 142, 147, 163, 165, 169, 185, 278, 315, 343, 371, 372, 392, 397, 420, 423, 425, 521

ensino fundamental 10, 12, 16, 20, 22, 23, 74, 107, 115, 127, 131, 166, 168, 175, 185, 277, 280, 285, 316, 343, 356, 417, 430, 474, 481, 487, 488, 496, 500, 502, 519, 548, 554

ensino médio 10, 13, 16, 22, 24, 53, 54, 64, 139, 141, 148, 166, 185, 236, 283, 430, 457, 502, 522, 553

escrita 11, 18, 22, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 50, 61, 69, 78, 100, 102, 111, 119, 136, 137, 138, 139, 144, 145, 147, 148, 151, 155, 156, 159, 160, 161, 163, 169, 171, 172, 174, 181, 195, 196, 206, 211, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232, 234, 235, 236, 281, 287, 288, 290, 297, 298, 299, 300, 302, 304, 306, 350, 356, 360, 363, 371, 399, 408, 409, 420, 421, 422, 446, 447, 456, 457, 474, 475, 476, 477, 478, 480, 482, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 504, 505, 509, 510, 518, 520, 521, 532, 533, 536, 545, 549

estimulação 12, 304, 305, 306, 313, 316

F

feminismo 10, 59

G

gênero 10, 17, 22, 26, 34, 38, 52, 56, 61, 62, 63, 67, 70, 77, 106, 107, 108, 115, 116, 117, 118, 119, 125, 126, 129, 130, 131, 136, 141, 152, 154, 155, 156, 158, 161, 170, 176, 184, 215, 216, 217, 224, 228, 229, 230, 234, 239, 240, 246, 251, 252, 258, 265, 274, 275, 285, 286, 292, 294, 323, 329, 344, 362, 398, 399, 400, 404, 405, 406, 407, 408, 411, 415, 416, 418, 444, 452, 453, 454, 456, 462, 463, 464, 466, 468, 470, 531, 544

gênero dramático 10, 17, 22, 106, 107, 108, 115, 116, 118, 119, 125, 126, 130, 398,

399, 400, 404, 405, 406, 407, 411, 415, 418, 444, 452, 453, 454, 456, 463, 464, 466, 468, 470

H

HQ 10, 16, 51, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 152, 153, 154, 159, 364, 502, 503, 506, 511, 512, 514, 517, 518, 520, 521

I

infanto-juvenil 12, 62, 128, 334, 407, 528, 531

inglês 12, 17, 21, 37, 53, 55, 61, 150, 164, 176, 178, 180, 182, 186, 246, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 373, 374, 376, 378, 380, 383, 386, 387, 389, 390, 391, 392, 512, 522, 555, 556

intertextualidade 14, 275, 276, 295, 406, 407, 413, 414, 503, 511, 513, 515, 517, 518, 558

J

jogo 12, 20, 118, 151, 298, 301, 302, 306, 307, 308, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 348, 350, 490, 491, 492, 493, 494, 529, 531, 536, 545, 546

L

leitura 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 39, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 107, 116, 117, 125, 126, 127, 128, 129, 136, 139, 144, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 157, 159, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 215, 216, 218, 219, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 231, 234, 235, 236, 265, 273, 275, 277, 278, 280, 283, 288, 289, 290, 291,

297, 300, 304, 317, 329, 341, 344, 345,
346, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354,
355, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363,
364, 389, 397, 398, 400, 401, 402, 403,
405, 406, 409, 411, 412, 413, 414, 420,
421, 422, 423, 424, 429, 430, 431, 433,
434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441,
443, 444, 445, 446, 448, 449, 450, 452,
453, 454, 456, 457, 462, 463, 470, 472,
480, 482, 487, 495, 498, 502, 503, 504,
505, 506, 508, 509, 510, 511, 512, 513,
514, 515, 516, 517, 519, 520, 522, 524,
525, 526, 527, 529, 530, 531, 532, 533,
534, 535, 538, 540, 541, 542, 543, 545,
546, 547, 548, 549, 550
ler 14, 25, 31, 47, 56, 66, 67, 68, 71, 78,
82, 92, 117, 132, 143, 167, 177, 180, 215,
216, 220, 221, 224, 230, 234, 236, 278,
298, 304, 317, 345, 347, 348, 357, 362,
401, 403, 405, 409, 411, 421, 422, 427,
439, 448, 452, 471, 474, 478, 500, 503,
504, 505, 509, 511, 522, 527, 533, 542,
544, 545, 550
letramento 11, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 48, 49, 50, 52, 53, 54,
56, 67, 68, 73, 74, 106, 116, 125, 136, 137,
138, 139, 141, 144, 145, 146, 147, 154,
155, 158, 160, 161, 164, 176, 224, 236,
280, 297, 299, 343, 344, 345, 351, 352,
353, 360, 362, 363, 364, 398, 400, 421,
444, 474, 487, 500, 514, 525, 533, 534,
535, 546, 547, 548, 554
Letramento 10, 17, 29, 50, 74, 75, 127, 132,
136, 146, 160, 161, 185, 237, 293, 363,
402, 418, 439, 514, 522, 534, 549, 550, 554
Letramento digital 10, 29, 50
letramento social 11, 137
língua 11, 12, 17, 19, 21, 27, 35, 44, 45, 47,
52, 54, 55, 58, 59, 62, 63, 64, 74, 75, 104,
131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 140,
141, 143, 144, 145, 146, 149, 151, 156,
160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168,
169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 184,
185, 186, 189, 190, 193, 194, 195, 196,
197, 198, 203, 204, 206, 207, 212, 213,
216, 217, 220, 223, 224, 226, 227, 233,
235, 237, 239, 241, 242, 243, 244, 245,
246, 247, 249, 255, 256, 261, 263, 264,
266, 268, 271, 277, 284, 285, 286, 288,
291, 292, 297, 298, 299, 301, 302, 303,
304, 305, 306, 316, 334, 366, 371, 372,
373, 374, 376, 379, 380, 381, 391, 392,
395, 396, 398, 400, 401, 405, 406, 412,
416, 417, 420, 421, 423, 426, 427, 430,
433, 434, 438, 440, 441, 474, 476, 477,
479, 480, 481, 482, 484, 490, 499, 500,
502, 507, 509, 513, 520, 522, 526, 528,
530, 531, 553, 555, 558
língua estrangeira 12, 21, 54, 55, 58, 59, 74,
104, 169, 172, 185, 242, 392, 502, 509
língua inglesa 11, 17, 19, 52, 55, 62, 64, 74,
75, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171,
173, 174, 175, 176, 184, 185, 186, 171,
277, 284, 285, 286, 288, 291, 316, 366,
392, 500, 513, 520, 558
língua portuguesa 11, 21, 44, 47, 131, 132,
135, 139, 140, 141, 144, 145, 160, 161,
168, 213, 239, 244, 245, 247, 256, 304,
305, 334, 395, 396, 398, 400, 401, 405,
406, 412, 416, 417, 420, 421, 430, 433,
434, 438, 440, 441, 499, 500, 530, 531
linguística 11, 19, 29, 49, 135, 140, 147,
149, 150, 171, 174, 186, 193, 194, 196,
215, 231, 236, 239, 241, 242, 243, 244,
245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255,
256, 257, 261, 262, 264, 265, 266, 267,
268, 289, 298, 299, 393, 423, 429, 431, 533
literatura 12, 13, 16, 17, 21, 22, 23, 32, 52,
53, 54, 55, 56, 59, 63, 64, 73, 80, 81, 106,
111, 112, 115, 116, 133, 163, 164, 165,
166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173,
174, 175, 176, 180, 182, 184, 185, 186,

222, 223, 228, 230, 234, 236, 248, 270,
271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 279,
281, 282, 283, 286, 287, 290, 291, 292,
293, 294, 295, 328, 329, 330, 331, 333,
334, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347,
348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 356,
361, 363, 396, 397, 398, 400, 401, 402,
404, 405, 408, 417, 418, 443, 444, 445,
446, 447, 448, 449, 450, 458, 469, 470,
471, 472, 502, 503, 505, 506, 507, 508,
513, 520, 521, 522, 524, 525, 527, 528,
529, 530, 531, 532, 534, 543, 547, 548,
549, 550, 552, 554, 556, 558

Literatura 10, 12, 21, 107, 108, 118, 125,
132, 133, 136, 186, 236, 268, 293, 294,
331, 340, 341, 343, 347, 363, 364, 395,
396, 398, 402, 403, 407, 417, 418, 426,
443, 445, 446, 448, 449, 451, 460, 472,
499, 522, 527, 549, 551, 552, 553, 554,
556, 557

M

memórias 14, 536, 537, 538, 540, 541, 542,
543, 544, 547

minissérie 12, 19, 271, 272, 275, 276, 277,
278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 287,
288, 289, 292

N

negros 12, 20, 244, 245, 266, 325, 327,
329, 330, 333, 334, 336, 338, 339, 340

NTIC 10, 16, 78, 79, 80, 81, 87, 88, 89, 90,
100, 101, 102

O

oclusiva glotal 12, 21, 366, 367, 368, 369,
370, 371, 372, 373, 374, 376, 377, 378,
379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386,
387, 388, 389, 390, 391, 392
orgulho 10, 66

P

pajubá 11, 239, 247, 254, 255, 262, 264
peça 13, 21, 111, 114, 115, 119, 120, 121,
129, 131, 172, 180, 182, 395, 396, 397,
399, 402, 403, 404, 406, 407, 409, 410,
411, 412, 413, 414, 415, 416, 444, 453,
455, 457, 460, 467, 490, 547
pedagógica 10, 12, 18, 22, 38, 45, 52, 73,
91, 102, 103, 118, 151, 164, 167, 202, 213,
220, 226, 266, 274, 277, 278, 291, 324,
343, 357, 358, 398, 420, 424, 430, 436,
438, 441, 454, 457, 475, 480, 503, 510,
512, 516, 517, 519, 520, 521, 522, 529
personagens 12, 20, 61, 66, 70, 71, 72, 109,
115, 117, 121, 123, 128, 152, 153, 171,
180, 222, 272, 311, 325, 329, 330, 333,
334, 336, 338, 340, 341, 360, 395, 398,
399, 409, 411, 414, 416, 426, 455, 456,
457, 460, 463, 508, 541
perspectivação 13, 21, 421, 427, 428,
429, 430
perspectivas 11, 155, 239, 256, 292, 421,
525, 531, 534
Poe 12, 19, 182, 270, 271, 273, 275, 276,
277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 286,
288, 289, 292, 294, 449
poeta 14, 228, 229, 231, 234, 270, 272,
536, 537, 538, 542, 544
prática 9, 11, 16, 18, 20, 22, 25, 28, 29,
39, 44, 54, 74, 82, 101, 102, 106, 116, 127,
129, 133, 137, 138, 139, 141, 143, 145,
146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154,
155, 158, 160, 166, 169, 175, 182, 184,
185, 205, 210, 213, 219, 220, 221, 226,
235, 241, 246, 247, 248, 255, 260, 262,
263, 267, 284, 289, 293, 326, 327, 331,
343, 344, 345, 349, 350, 352, 361, 363,
381, 383, 391, 400, 401, 402, 414, 418,
420, 421, 422, 423, 425, 430, 435, 436,
438, 441, 445, 446, 452, 453, 454, 455,

466, 475, 479, 480, 502, 503, 511, 514,
515, 516, 517, 519, 520, 522, 525, 532,
533, 534, 549, 554
preconceito 10, 11, 20, 62, 66, 74, 228,
239, 240, 256, 258, 259, 260, 261, 266,
320, 322
produção de sentidos 10, 36, 346
projetos 10, 16, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86,
87, 88, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 130, 132, 145, 146,
161, 173, 202, 208, 211, 245, 456, 520,
547, 551, 552, 554, 557
promessas 13, 22, 445, 458, 459, 472
proposta 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21,
22, 23, 26, 27, 38, 39, 44, 45, 48, 49, 52,
64, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 107, 108, 125,
128, 130, 136, 144, 148, 155, 157, 164,
167, 170, 171, 175, 176, 181, 183, 184,
217, 236, 239, 276, 280, 284, 288, 297,
308, 316, 324, 333, 334, 336, 344, 345,
357, 361, 362, 363, 376, 381, 388, 391,
396, 398, 403, 404, 407, 410, 412, 416,
424, 444, 445, 449, 453, 456, 457, 461,
466, 476, 488, 489, 497, 498, 499, 503,
510, 511, 512, 513, 514, 516, 517, 518,
519, 520, 521, 524, 526, 527, 532, 534,
535, 538, 541, 542, 544, 547, 550
Propostas 11, 538, 543

R

respeito 11, 15, 17, 21, 26, 30, 53, 54, 55,
56, 59, 81, 88, 89, 95, 118, 135, 141, 143,
145, 147, 150, 152, 155, 171, 172, 239,
244, 250, 253, 280, 298, 302, 303, 324,
330, 339, 355, 359, 362, 374, 382, 389,
390, 395, 398, 400, 402, 413, 446, 449,
451, 465, 477, 482, 483, 485, 527, 528,
533, 534

S

sala 10, 16, 17, 20, 21, 22, 29, 30, 44, 45,
48, 54, 55, 57, 58, 59, 63, 64, 69, 71, 72,

75, 77, 79, 83, 88, 89, 91, 95, 99, 101, 102,
107, 108, 115, 116, 118, 119, 125, 126,
127, 130, 131, 133, 139, 145, 147, 149,
156, 157, 163, 164, 165, 167, 168, 169,
170, 171, 174, 178, 183, 184, 185, 205,
207, 217, 219, 229, 235, 236, 239, 243,
263, 277, 278, 279, 285, 286, 287, 289,
290, 292, 294, 316, 320, 324, 325, 331,
339, 343, 344, 345, 348, 351, 352, 353,
358, 360, 361, 367, 372, 373, 376, 377,
389, 398, 401, 402, 403, 405, 407, 411,
414, 433, 435, 436, 451, 452, 453, 454,
463, 464, 465, 466, 469, 479, 488, 490,
495, 503, 513, 514, 516, 518, 520, 521,
527, 532, 540, 547, 550
saltimbancos 10, 114, 123
sentidos 10, 15, 26, 29, 35, 36, 38, 39, 43,
47, 50, 116, 117, 127, 129, 172, 181, 183,
211, 212, 215, 233, 272, 274, 299, 300,
301, 346, 356, 406, 413, 414, 415, 422,
455, 506, 526, 527, 535, 543, 544, 547
silábica 12, 20, 298, 300, 302, 304, 305,
306, 312, 314, 315, 369, 482, 483, 484
social 11, 18, 19, 28, 29, 30, 34, 38, 43, 44,
48, 49, 58, 59, 60, 71, 77, 113, 128, 137,
138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145,
146, 147, 157, 160, 161, 189, 193, 194,
195, 197, 208, 209, 211, 216, 217, 220,
231, 239, 240, 241, 242, 247, 248, 249,
252, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 280,
281, 282, 284, 299, 302, 320, 325, 326,
327, 331, 332, 338, 344, 348, 349, 351,
353, 354, 355, 356, 357, 358, 360, 361,
362, 364, 399, 400, 421, 422, 454, 457,
474, 488, 498, 506, 508, 509, 510, 511,
515, 526, 527, 532, 533, 552
stickers 10, 24, 25, 26, 37, 38, 39, 43, 45,
46, 47, 48
surdos 11, 18, 189, 190, 191, 192, 194,
195, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 206,
207, 208, 210, 211, 212, 213, 477

T

texto poético 11, 18, 19, 215, 223, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 532
textos literários 11, 16, 17, 54, 56, 106, 128, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 184, 185, 215, 272, 289, 345, 347, 351, 406, 413, 414, 416, 443, 446, 452, 552
texto teatral 13, 107, 115, 116, 117, 119, 132, 396, 399, 407, 409, 417, 453, 456
transversais 10, 16, 52, 57, 58, 59, 74, 85, 160, 172, 278
tv 12, 293

V

versão fílmica 13, 445
virtual 12, 32, 47, 49, 83, 92, 222, 287, 297, 421, 424, 435, 440
visual 14, 23, 49, 50, 153, 172, 182, 183, 196, 307, 312, 349, 505, 507, 508, 511, 512, 513, 515, 516, 519, 553
vozeamento 13, 22, 247, 475, 476, 485, 486, 487, 488, 489, 496, 497, 499

W

whatsapp 10, 37, 50

www.pimentacultural.com

Estudos sobre línguas e literaturas na educação básica

