



# Linguagens, Letramento e Alfabetização (Vol. 2)

**Organização:**

Paula Almeida de Castro

Tháís Fernandes de Amorim

**ISBN: 978-85-61702-86-1**



**IX congresso  
nacional de  
educação**

**LINGUAGENS, LETRAMENTO  
E ALFABETIZAÇÃO**

Volume 02

**PAULA ALMEIDA DE CASTRO  
THAÍS FERNANDES DE AMORIM**  
(ORGANIZAÇÃO)



**realizeventos**  
Científicos & Editora



## LINGUAGENS, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Volume 02

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguagens, letramento e alfabetização / organizadoras, Paula Almeida de Castro, Thais Fernandes de Amorim. - Campina Grande: Realize eventos, 2024. 462 p. : il; v.2

E-book.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.000

ISBN 978-85-61702-86-1

1. Múltiplas linguagens. 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Linguística. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Amorim, Thais Fernandes de.

21. ed. CDD 372.41

Elaborada por Giulianne Monteiro P. Marques

CRB 15/714

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL - GT 08

---

AMANDA KELLY FERREIRA DA SILVA (UFPE)  
ANA MARIA DE CARVALHO (UFPA)  
CARLOS ALBERTO CORREIA (UFRA)  
CARMEM SANTANA SANTA BRÍGIDA GOMES  
DANIELA GOMES MEDEIROS (UNIVALI)  
DEUSEMAR CARDOSO DO NASCIMENTO (UFMS)  
EDITE COLARES (UECE)  
ELIOMAR ARAUJO DE SOUSA (UECE)  
ELIS TERESINHA BASILIO GURJÃO (UEPB)  
GEISA GABRIELLE SANTOS (UPE)  
JANICE GALLERT (UTP)  
JANY ÉRIC QUEIRÓS FERREIRA (UFRA)  
JEFFERSON LUIS DA SILVA CARDOSO (UFRA)  
LILIAN CRISTINA BARATA PEREIRA NASCIMENTO (UFPA)  
LORENA BRITO DE CASTRO (UFPA)  
MARIA DO SOCORRO MOURA MONTENEGRO (UEPB)  
MAURÍCIO RAMOS LINDEMAYER  
REGIS JOSÉ DA CUNHA GUEDES (IFPA)  
SILVANA LEMES DE SOUZA (FATEC)  
TANIA SERRA AZUL (UECE)  
THAÍS FERNANDES DE AMORIM (UFRA)  
VANESSA DO SOCORRO SILVA DA COSTA



## PREFÁCIO

---

É com muita alegria que escrevo o prefácio desta obra, que traz 25 textos escritos para o grupo de trabalho “Linguagens, Letramento e Alfabetização” que problematizaram, com muita perspicácia, elementos que compõe o ser e o fazer. Enquanto sujeitos da nossa história nos constituímos com o que fazemos, construímos, ressignificamos. E nesta trajetória, mais do lemos, constituímo-nos pelo o que vivenciamos desde a nossa infância, nos cheiros, nos sabores da nossa memória. Nas cores reveladas da tinta guache sobre o papel, nos (co/con)textos que nos foram ensinados desde a educação básica.

Assim os autores dos textos a seguir, por meio das reflexões acerca do fazer literário, mediação de leitura, práticas de leitura significativas, o leitor protagonista do ato nada solitário da leitura, dos desdobramentos docentes para alfabetização do aluno surdo; das expressivas práticas de letramento literário de alunos atípicos e das ousadas e necessárias práticas de letramento com vistas a formação de um cidadão crítico, leitor de e para o mundo!

Convido, então, o leitor a debruçar-se nestas experiências narradas, vividas nas páginas que se seguem.

Graças à vida, à partilha, à educação!

**PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> THAÍS FERNANDES DE AMORIM**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Literatura Infantojuvenil um corpus linguístico literário- PROPED/UFRA. Líder do Grupo de Pesquisa Literalizando – CNPq / UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Tradução (LETRA)-UFPA. Integrante do grupo de pesquisa ELOS - Estudos de Línguas Orais e Sinalizadas -UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Recepção da Literatura Infantojuvenil e Práticas Sociais de Letramento Literário – UFRR. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: thais.amorim@ufra.edu.br

## SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.001

**“[...] OLHO, OBSERVO E CONSIGO APRENDER UM POUQUINHO”:  
MEDIÇÃO TECNOLÓGICA PARA/NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA  
PORTUGUESA POR SURDOS** ..... 11

Joaquina Maria Portela Cunha Melo

Tania Maria dos Santos

Joselita Xavier de Jesus

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.002

**A ESCUTA EM PAUTA: O QUE DIZ A BNCC SOBRE ESSE OBJETO DE  
ENSINO?** ..... 30

Edlene Silva Oliveira e Andrade

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.003

**A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM COLEÇÕES DIDÁTICAS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS GÊNEROS LITERÁRIOS E  
DAS RELAÇÕES DE AUTORIA** ..... 53

Elisabeth Gonçalves de Souza

Gabriela de Souza Sabrosa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.004

**A IMPORTÂNCIA DAS ANÁFORAS PARA A COESÃO TEXTUAL NO  
GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO** ..... 76

Glenia Ellen Soares Costa

Giovanny Bezerra da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.005

**A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO E DAS  
NEUROCIÊNCIAS: SABERES NECESSÁRIOS AOS ALFABETIZADORES**.. 94

Livia Crespi

Deisi Noro

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.006

**ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): EXALTAÇÃO DA TÉCNICA OU REDUCIONISMO GRAFOFÔNICO? .....** 116

Ângela Maria Rodrigues de Figueiredo

Mary Aparecida Andrade Pinheiro

Drizana Marinho Conceição

Milla Karen Barros Dinelly

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.007

**ALFABETIZAR, LETRAR, LER E BRINCAR: ALUNOS DO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS .....** 131

Silvana Dias Cardoso Pereira

David da Silva Pereira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.008

**AS VIAGENS DE LUCIENE CARVALHO: DESLUMBRES POÉTICOS EM MATO GROSSO .....** 146

Maria Cleunice Fantinati da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.009

**AULAS DE LITERATURA: ENTRE LEITORES, LEITURAS E IMAGENS ...** 167

Maurício Ramos Lindemeyer

Thaís Fernandes de Amorim (UFRA)

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.010

**AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS E FORMATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS NA PÓS PANDEMIA .....** 185

Yzzynga Silva Rezende Machado

Eciône Félix de Lima

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.011

**COMO A LITERATURA DE CORDEL PODE AJUDAR NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM NUMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....** 187

Fabiola Santos M. de A. Oliveira

Eveline Helena Souza da Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.012

**EMPODERAMENTO FEMININO ATRAVÉS DA LITERATURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA IGUALDADE DE GÊNERO ..... 203**

Kalina Fernanda Cavalcanti Ferreira

Paula Daniele Torres de Castro Matos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.013

**ENTRE O NOSSO E O DA GENTE: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL DO PRONOME POSSESSIVO DE PRIMEIRA PESSOAL DO PLURAL ..... 227**

Gaylha Wégila de Oliveira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.014

**ETHOS E HABITUS: POR UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE POSTAGENS EM PERFIL DE ACADEMIA DE ARTES MARCIAIS DO INSTAGRAM ..... 245**

Verônica de Holanda Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.015

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 261**

Aline Miguel da Silva dos Santos

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.016

**IMPLEMENTAÇÃO DO SUBPROJETO *MÚLTIPLOS SABERES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA, DO PIBID/UFRA - CAMPUS DE TOMÉ-AÇU* ..... 279**

Regis José da Cunha Guedes

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.017

**INTERVIR, APRIMORAR E AVANÇAR: DESAFIOS NO LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL DE PAULA MENEZES LIMA NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO REINTEGRADORA ..... 296**

Marie Jolly Nascimento Pinto

Orlane Santana Coelho

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.018

**LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: ESTRATÉGIA  
PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES ..... 316**

Julieta Vilar Medeiros

Samara Cornélio Fernandes dos Santos

José Eric da Paixão Marinho

Sioneide da Paixão Norberto

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.019

**LETRAMENTO CRÍTICO: EXPLORANDO O POTENCIAL DAS  
TIRINHAS DA MAFALDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..... 334**

Maria Amélia da Silva Costa

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.020

**LETRAMENTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS ..... 349**

Thaís Fernandes de Amorim

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.021

**LETRAMENTO LITERÁRIO: URUPÊS EM FOCO ..... 366**

Carmem Santana Santa Brígida Gomes

Thaís Fernandes de Amorim

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.023

**NARRATIVAS ORAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CASTAINHO  
ÁGRESTE PERNAMBUCANO NORDESTE DO BRASIL E SUAS  
INTERFACES NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE ..... 386**

Denize Tomaz de Aquino

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.022

**O ACERVO PAIC, PROSA E POESIA, COMO INSTRUMENTO DE  
MEDIÇÃO DE LITERATURA REGIONAL PARA FORMAÇÃO DE  
LEITORES LITERÁRIOS ..... 403**

Ângela Maria Pinheiro

Andréa de Castro Cidrak

Laís Aline Nascimento Fahel Evangelista

Nara Meurely Moraes Ferreira

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.024

**O CONTO NA SALA DE AULA: VIVÊNCIA LEITORA COM ALUNOS  
DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL ..... 417**

Jordânia Dantas Freire

Eduarda Carmélia da Silva Almeida

Vaneide Lima Silva

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.025

**O USO DO MICRODIÁLOGO COMO DECODIFICADOR CÔMICO DO  
"SILÊNCIO" NO MANGÁ KOMI-SAN WA KOMYUSHOU DESU ..... 438**

Rodrigo Sérgio Ferreira de Paiva

Elaine Pereira Daróz

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.001

# **“[...] OLHO, OBSERVO E CONSIGO APRENDER UM POUQUINHO”: MEDIÇÃO TECNOLÓGICA PARA/ NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA POR SURDOS**

**JOAQUINA MARIA PORTELA CUNHA MELO**

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, [educadorajoaquina@gmail.com](mailto:educadorajoaquina@gmail.com);

**TANIA MARIA DOS SANTOS**

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, [tania.santos12@prof.edu.ma.gov.br](mailto:tania.santos12@prof.edu.ma.gov.br);

**JOSELITA XAVIER DE JESUS**

Especialista em Língua Brasileira de Sinais pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo - IESM, [joselitaxavier2@gmail.com](mailto:joselitaxavier2@gmail.com).

## **RESUMO**

A expansão e o acesso às tecnologias colaboram para a comunicação dos surdos que, ao utilizá-las, podem optar pela Língua de Sinais e/ou pela Língua Portuguesa. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é conhecer os usos que os surdos atribuem ao celular no dia a dia, identificando as mudanças que esse acesso tem proporcionado em Língua Portuguesa, bem como as dificuldades encontradas durante a utilização. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa e como ferramenta para geração de dados foi aplicada uma entrevista semiestruturada, sinalizada em Libras, com seis surdos. Dentre os principais autores que conversaram com os dados estão Xavier (2007); Stumpf (2010); Scheffer, Bez e Passerino (2014); Ferraz e Nogarol (2016); Soares (2002; 2018). Os dados obtidos foram divididos em duas categorias, a primeira trata sobre uso do celular e as mudanças causadas no contato com a Língua Portuguesa e a segunda refere-se às dificuldades com a Língua Portuguesa nas interações comunicacionais ou em situações diversas. Diante disso, os dados da pesquisa mostraram que os surdos usam o celular para pesquisa e interações, esta última acontece em Libras ou em



português, conforme seu interlocutor, mas preferem realizar mensagens em vídeo, uma vez que sentem muitas dificuldades na compreensão de palavras e textos extensos. Alguns surdos confirmaram o aprendizado de palavras em português, porém não tem sido significativo para outros, o que aponta lacunas no letramento dos surdos.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa, surdo, tecnologia.

## INTRODUÇÃO

---

Cada vez mais surgem discussões sobre o letramento e a alfabetização dos surdos. Ambos são consideradas habilidades indispensáveis para viver em uma sociedade movida por informações escritas, as quais se fazem presentes no cotidiano de várias formas, desde uma simples mensagem no celular, uma notícia veiculada em sites a textos acadêmicos.

Estar imersa em um grupo que utiliza frequentemente a escrita torna-se um desafio à comunidade surda usuária da Língua Brasileira de Sinais – Libras, que apresenta uma estrutura gramatical divergente da Língua Portuguesa (língua oficial do Brasil). Os surdos precisam fazer uso dela no dia a dia, na sua modalidade escrita, seja no contexto escolar ou em outros. A Lei 10.436/02 reconhece a Libras como meio legal de comunicação da comunidade surda brasileira. No entanto, é clara ao dizer que a escrita da Língua Portuguesa é insubstituível. Os surdos podem comunicar-se através da Libras, porém precisam conhecer e empregar a escrita da Língua Portuguesa.

Além disso, o cenário de ensino da Língua Portuguesa pautado na oralidade das palavras, com uma metodologia de primeira língua, dificulta aos surdos o contato à assimilação de construções textuais. Segundo Fernandes (2006), o baixo desempenho na leitura e na escrita dos surdos é reflexo do trabalho do professor que procura alternativas incompatíveis para ensinar a decodificação das palavras, sendo necessária a percepção dos sons no processo de alfabetização.

De acordo com Fernandes (2006), é pertinente optar pelo letramento no ensino da Língua Portuguesa para a construção do sentido e compreensão do que se lê. Nesse rumo, Soares (2018) afirma que letrar é buscar inserir o aluno em práticas de leitura e escrita que são empregadas por eles no cotidiano, uma vez que cada aluno vive em um quadro social que tem influências sobre sua leitura e escrita. A partir desta perspectiva, para a autora, não é suficiente decifrar o código, mas dar um sentido a ele com base nas vivências e conhecimentos de mundo do discente.

Conseqüentemente, com o surgimento de novas maneiras de registros e interações por meio da escrita, as concepções e conceitos relativamente à alfabetização e ao letramento necessitam acompanhar as mudanças. Um nítido exemplo está no processo que cabe não apenas um, mas vários letramentos, ou seja, multiletramentos (SOARES, 2002). Face a isso, atualmente, o celular proporciona mais independência aos surdos, pois podem usar os recursos disponíveis para estarem

em constante comunicação com outros surdos e ouvintes, seja através de vídeos sinalizados em Libras ou em Língua Portuguesa, este último caso exige dos surdos produções escritas e leitura das mensagens recebidas. Então, a insegurança de escrever corretamente e de realizar uma leitura sem dificuldades faz com que os surdos optem por sinalizar (SILVA; COSTA; LOPES, 2014).

Desse modo, no panorama educacional do passado, os surdos eram educados de forma diferente dos ouvintes, estes eram privilegiados com o ensino da leitura, da gramática, da matemática e artes, enquanto aqueles eram ensinados a falar e a gesticular (BUENO, 1993). Por muito tempo vem se discutindo e é cobrada a competência dos surdos em aprender a Língua Portuguesa, entretanto, o ensino para surdos requer reflexão acerca das diferenças implicadas no processo, que carece de construções e intervenções diferenciadas (BERNARDINO; SANTOS, 2018). Entre um dos principais aspectos que revolucionam o contato das pessoas com a escrita está a inovação tecnológica, que dispõe de inúmeros recursos facilitadores do aprendizado, seja em qual for o espaço (escolar ou extraescolar), especialmente na/da comunidade surda, auxiliando no letramento desse público.

Consoante Vieira (2013, p. 3), “surge uma nova realidade linguístico-textual – o hipertexto – que coloca desafios e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem da leitura como prática social”, o que diferencia do passado, no qual o registro era rudimentar, em pedras, papiros, e o domínio era de grupos restritos, que a usavam como ferramenta de poder e controle (LODI, 2015).

Nesse viés, o presente trabalho tem como intuito pesquisar o letramento do surdo, não aquele restrito ao ambiente escolar, sendo o mais pesquisado atualmente, e sim como eles estão utilizando o celular para escrever, ler, pesquisar, e se esse uso viabiliza mudanças na sua leitura, produção escrita da Língua Portuguesa e a ampliação do vocabulário. Por esse motivo, a relevância da pesquisa está em verificar como as tecnologias digitais estão presentes, contribuindo ao aprendizado da Língua Portuguesa dos surdos, posto que ocorre uma expansão e facilidade de acesso aos dispositivos móveis e às redes sociais. Com isso, a ampliação nas formas de registro proporcionalmente favorecem o surgimento de leitores, escritores usuários de diferentes técnicas de uso da Língua Portuguesa.

Em vista disso, para geração de dados, optou-se por uma metodologia qualitativa, com aplicação de uma entrevista semiestruturada sinalizada em Libras. A partir das entrevistas, percebeu-se que os surdos manifestaram sentir dificuldade com mensagens extensas e com a estrutura da Língua Portuguesa, mas foi possível

constatar que o celular não é apenas uma ferramenta de comunicação, incluindo o uso para pesquisas, e que já houve a aprendizagem de novas palavras, ainda que não tenha sido significativo.

Outrossim, observou-se que a mediação com o outro oportuniza aprendizados e uma autonomia necessária para o desenvolvimento linguístico, cultural, social e acadêmico do aluno surdo. Do mesmo modo, quando preciso, a tecnologia pode e deve ser empregada para facilitar esse processo de desenvolvimento. Logo, a mediação tecnológica propicia a realização de atividades, mesmo à distância, facultando experiências exitosas, inclusive em espaços educacionais.

## **METODOLOGIA**

---

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de uma perspectiva qualitativa, uma vez que proporcionou um leque de instrumentos de pesquisa que facilitaram o recolhimento de informações dos participantes por meio de uma entrevista semiestruturada. Nessa linha, a entrevista foi escolhida por oportunizar “a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Dessa maneira, as respostas não ficaram presas a afirmações ou negações, mas permitiram uma explanação mais abrangente pelo participante em relação ao que está sendo pesquisado.

A aplicação da entrevista foi realizada com seis participantes surdos, identificados como S1, S2, S3, S4, S5, S6. Deles, dois eram do sexo masculino (S1 e S2) e quatro do sexo feminino. Ainda, dois estavam cursando Graduação (S3 e S4), três o Ensino Médio (S1, S5 e S6) e apenas um tinha Curso Superior e estava em sua segunda Graduação (S2). Como os participantes eram surdos, optou-se pela gravação em vídeo das entrevistas sinalizadas em Libras. Posteriormente, os vídeos foram interpretados e analisados pelas autoras desta pesquisa. A produção da entrevista por vídeo foi autorizada pelos surdos por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Por questões éticas, os vídeos foram usados estritamente para os fins da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As tecnologias digitais, mais especificamente o celular com suas diferentes funções, já fazem parte do cotidiano das pessoas, tanto para comunicação como para acesso a informações, músicas, vídeos e realização de transações bancárias. Diante disso, esta pesquisa buscou saber como os surdos utilizam o celular e como esse uso influencia seu contato com a Língua Portuguesa. Assim, para análise e discussões deste estudo, os seis questionamentos da entrevista foram divididos em duas categorias. A primeira diz respeito ao emprego dado ao celular, identificando as mudanças que esse acesso tem proporcionado em Língua Portuguesa. Já a segunda procura apontar as dificuldades decorrentes do uso.

Para um melhor entendimento dos dados gerados, inicialmente apresenta-se a pergunta, em seguida, as respostas dos seis participantes e por fim as análises, de acordo com o aporte teórico utilizado na investigação.

### USOS DADO AO CELULAR POR SURDOS E AS MUDANÇAS EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA

As respostas dos participantes demonstraram o uso que os surdos fazem do celular e as mudanças são verificadas, dependendo do nível de escolaridade do participante e de sua interação com a tecnologia. A seguir, para cada pergunta, apresentam-se as respostas dos colaboradores da pesquisa. Para conhecer o uso dado ao celular, a primeira pergunta foi: **Você usa celular para realizar leituras e escrever? Quais os textos você lê ou escreve?**

**Quadro 1 – Uso do celular**

<b>S1</b>	<i>Eu gosto do celular, mas tenho muita dificuldade na leitura e escrita. Eu não leio nada.</i>
<b>S2</b>	<i>Eu leio texto sobre esporte, jornais e outros textos.</i>
<b>S3</b>	<i>Sinto dificuldade com um português elaborado. Vejo piada.</i>
<b>S4</b>	<i>Eu não conheço muitas palavras, quando o texto é grande peço para fazer reduzido e ser mais objetivo. Depois da adaptação entendo.</i>
<b>S5</b>	<i>Sim. Mensagem em grupo de amigos e pesquisa de atividades escolares.</i>
<b>S6</b>	<i>Sim. Mensagens.</i>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Percebeu-se, nesse questionamento realizado aos surdos sobre o uso do celular para troca de mensagens em seu cotidiano, a nítida dificuldade com a Língua Portuguesa em seus discursos, principalmente com textos mais extensos, como citado por S4, ou com um vocabulário mais formal, como mencionado por S3. Apenas os surdos S2, S3 e S5 disseram usar o celular não somente como ferramenta de comunicação, mas como meio para pesquisar outros assuntos e entretenimento. Segundo Góes (2012), um dos empecilhos para compreensão e produção do português escrito é a presença de palavras com variações em sua escrita ou por não ter um sinal correspondente em Libras, dessa maneira, os surdos, ao terem contato com a mensagem escrita e tentarem traduzir para a Língua de Sinais, não conseguem ter sucesso.

Imersos em um sistema educacional normalizador, os surdos não tinham acesso à leitura e escrita no padrão das demais pessoas, deixando de desenvolver habilidades básicas e fundamentais para sua vida escolar e social. O modelo de ensinar os surdos pode ter passado por alterações, no entanto, ainda se presencia que o ensino da Língua Portuguesa continua “ignorando a diversidade de linguagens em circulação, pressupõe-se que, sem o domínio da escrita, conforme rege a norma culta, os surdos não terão condições de se desenvolverem completamente” (LODI; HARRISON; CAMPOS, 2014, p. 39).

Um dos impedimentos para desfrutar dos recursos oferecidos pelo aparelho móvel pode ser em decorrência da dificuldade com a Língua Portuguesa, pela forma como o surdo teve acesso à aprendizagem dessa língua em seu processo de alfabetização e não algo causado exclusivamente pela surdez (BERNARDINO; SANTOS, 2018).

No contexto acadêmico e posteriormente fora dele, as novas tecnologias ou mídias digitais,

[...] têm trazido, sem dúvida, possibilidades reais de inclusão, participação e crescimento para esse alunado, e quando adotadas como ferramentas educacionais, podem qualificar muito o nível de ensino, acelerar o processo de pesquisa e ressignificar o conceito linear do saber, democratizando o processo de construção do conhecimento para esses educandos (SCHEFFER; BEZ; PASSERINO, 2014, p. 320).

Desse modo, o sujeito surdo pode ultrapassar as barreiras de comunicação impostas a ele e superar as dificuldades da escrita e da leitura em Língua Portuguesa, pois, com as tecnologias, a escrita e leitura transcende o papel e, atualmente, é

possível usar linguagens variadas (imagens, sons, vídeos, textos) para aprender, se comunicar, assim como produzir (SANTAELLA; NÖTH, 2015). À vista disso, as ferramentas digitais contribuem para a “interação, comunicação, a colaboração e a cooperação no processo de mediação com o outro, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e sua inclusão sociodigital” (SCHEFFER; BEZ; PASSERINO, 2014, p. 322).

Nesse âmbito, é perceptível que o celular está presente no cotidiano do surdo e com ele o contato e uso da Língua Portuguesa, seja em circunstâncias mais simples ou mais elaboradas, ainda que a dificuldade exista, como citado pelos participantes, essa é uma outra forma de contato com a estrutura da língua oral, além da sala de aula.

Nesse sentido, considerando a necessidade de saber como a comunicação acontece, efetuou-se a segunda pergunta: **Como você realiza a comunicação em suas redes sociais, escrita ou em vídeo?**

**Quadro 2 – Comunicação realizada nas redes sociais**

<b>S1</b>	<i>Só uso o celular para assistir vídeos. Posto fotos, mas sem textos.</i>
<b>S2</b>	<i>Gosto das redes sociais, prefiro postar fotos a vídeos. Envio textos para os amigos, para combinar algo. Prefiro textos mais sucintos, uma vez que os mais longos provocam dificuldade na minha compreensão.</i>
<b>S3</b>	<i>Uso só duas redes sociais, o Instagram e o Whatsapp. Nelas uso somente o português escrito para comunicação.</i>
<b>S4</b>	<i>Prefiro fazer minhas mensagens em vídeo.</i>
<b>S5</b>	<i>A comunicação em vídeo sinalizado com surdos, mas com ouvintes, uso mensagens escritas, por ser melhor.</i>
<b>S6</b>	<i>Melhor vídeo.</i>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Para Scheffer, Bez e Passerino (2014), os surdos foram beneficiados com a evolução das tecnologias, visto que passaram a ter mais ferramentas para sua comunicação com surdos e ouvintes.

[...] acredita-se que a imersão no mundo midiático possa proporcionar a esses sujeitos, inscritos num grupo que se constitui em minoria, a possibilidade de maior autonomia, com as novas possibilidades de comunicação e acesso a informações, bem como a construção de sua identidade (SCHEFFER; BEZ; PASSERINO, 2014, p. 311).



Os surdos tiveram, com as tecnologias, a flexibilização no envio de mensagens ou no modo de passar uma informação, que pode ser através de vídeos, fotos, *emotions* e a escrita em português.

Ao verificar-se a principal escolha dos surdos para sua comunicação, observou-se que S1, S4 e S6 afirmaram preferir usar vídeos, logo, a construção é feita toda sinalizada, isenta das influências da escrita. Conforme Silva, Costa e Lopes (2014), para os surdos, é muito complexo pensar e sinalizar uma língua e escrever em outra, esse é um dos motivos que fazem os surdos optarem pela sinalização em vídeos ou a tradução.

Notou-se que S2 e S4, mesmo já tendo cursado toda a Educação Básica e estando na Graduação, apresentam dificuldades para usar a escrita em comunicações diárias. Para Góes (2012), isso pode ser uma consequência dos métodos voltados para ouvintes, os quais também são usados para os surdos na apresentação da leitura e da escrita.

Ademais, atentou-se que S5 faz a escolha de acordo com o seu interlocutor, se ouvinte usa o português, isso ocorre pelo fato de achar que por ser ouvinte domina a escrita, por outro lado, reconhece a dificuldades com os surdos em ler uma mensagem em português e prefere usar vídeos em Libras para que seja compreendido.

Os participantes S1 e S2 relataram usar preferencialmente fotos em suas redes sociais, já que elas têm intenção e potencialidades. Segundo Santaella e Nöth (2015), as imagens têm uma intenção comunicativa, possuem autonomia informativa, sem estar acompanhado, necessariamente, de uma legenda, isso se deve a seu valor de representatividade.

No passado, a leitura e a escrita representavam uma habilidade de poucos, serviam como ferramenta de dominação e negação de conhecimento das classes majoritárias para com as minoritárias (LODI, 2015). Quando essa prática passou a ser ensinada, esteve ligada ao ambiente escolar como responsável, entretanto, Rojo (2009) assegura que o letramento não é função somente da escola, mesmo este sendo o mais valorizado, pode ocorrer em outros espaços.

Dentro desse entendimento está o letramento digital que, em concordância com Coscarelli e Ribeiro (2005), são as práticas sociais de leitura e escrita em situações variadas, com o uso de dispositivos digitais. Nessa seara, dentre o mais popular e de maior acessibilidade está o celular, um dispositivo móvel, com diferentes modelos, diversos recursos e ferramentas, que tem influenciado nas formas de comunicação da população brasileira. Contudo, se faz necessário para o manuseio

das tecnologias, “aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos” (XAVIER, 2007, p. 133).

Por isso, é preciso, além do acesso às tecnologias, especificamente, ao celular, o conhecimento sobre o letramento digital para que os comportamentos e raciocínios específicos se concretizem de maneira a garantir as habilidades de escrita e leitura de todos que fazem uso dessa ferramenta, uma vez que o:

[...] celular, por exemplo, mudou abruptamente, pois, se antes atendia à função comunicativa de receber e realizar chamadas, hoje em dia, pode enviar e receber e-mails, realizar compras online, fornecer mapas virtuais, prover jogos eletrônicos, enviar mensagens de texto e mensagens multimodais (áudio, fotos e vídeos combinadas), proporcionar o visionamento de filmes, prover acesso às redes sociais, gravar, editar e produzir música e vídeos, enfim, temos um computador em nossas mãos (FERRAZ; NOGAROL, 2016, p. 98).

O dispositivo móvel foi uma mudança para toda a sociedade, e para os surdos representou mais autonomia face aos inúmeros recursos, dado que, no passado, usavam o *Telephone Device for Deaf* (TDD), um aparelho telefônico com teclas destinadas para digitação de mensagens recebidas por uma central encarregada de repassar ao seu destinatário final, oportunizando a comunicação entre surdos e ouvintes. Para os surdos, o TDD era uma tecnologia revolucionária, mas de difícil acesso (STUMPF, 2010). Então, o que fica evidente, hodiernamente, é a evolução da tecnologia, que traz muitos benefícios à comunidade surda. Frente a tal possibilidade, a terceira questão foi: **Na sua opinião, as tecnologias contribuíram para melhorar sua habilidade na leitura e escrita?**

**Quadro 3 – Contribuições da tecnologia na leitura e escrita**

<b>S1</b>	<i>Eu não sei opinar.</i>
<b>S2</b>	<i>Sim.</i>
<b>S3</b>	<i>Sim. Eu aprendo português pelo contato e as interações que estão mais fáceis.</i>
<b>S4</b>	<i>Não ajuda. O corretor atrapalha na compreensão das palavras.</i>
<b>S5</b>	<i>Com as tecnologias consigo melhorar a minha leitura.</i>
<b>S6</b>	<i>Sim.</i>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Com a terceira pergunta, verificou-se que as respostas dos participantes foram, na maioria, positivas (S2, S3, S5 e S6), confirmando que as tecnologias contribuíram de algum modo para melhorar as habilidades na escrita e na leitura. O participante S1 não soube responder ao questionamento, apesar da intérprete refazer a questão durante a entrevista, ao contrário da participante S4, que respondeu de forma negativa e justificou, dizendo que o corretor atrapalha na compreensão das palavras.

A respeito das contribuições das tecnologias para a aquisição de habilidades de escrita e leitura pelo sujeito surdo, Scheffer, Bez e Passerino (2014) afirmam que as mídias digitais, por estarem mais acessíveis e por seu caráter visual, favorecem a assimilação por sua maneira de comunicação.

Nesse prisma, cada sujeito aprende e se adequa à sua realidade de modo diferente. Por conseguinte, o participante que não soube opinar sobre o questionamento realizado, ou mesmo aquele que respondeu negativamente, pode ter dúvidas acerca do significado das contribuições. No entanto, tais benefícios são visíveis pelo uso constante para assistir ou postar vídeos, como observado nos primeiros questionamentos, tendo em vista que os vídeos são realizados em uma modalidade na qual eles conseguem atribuir sentido, sejam sinalizados ou não.

Nessa esfera, o que falta, em alguns casos, é um mediador que possa contribuir com orientações para que o aprendizado ocorra de forma organizada e a autonomia digital não seja focada apenas em “passa tempo”, porém em uma ferramenta de construção e elaboração de sentidos em textos e produções em Língua Portuguesa. A mediação pode ser intermediada com a presença de um recurso tecnológico e, como vem demonstrando-se, o celular tem cumprido esse papel, em razão disso, a quarta pergunta indagou: **Você já aprendeu palavras ou conceitos através da comunicação no celular?**

**Quadro 4 – Aprendizagem de palavras ou conceitos pelo celular**

<b>S1</b>	<i>Ainda não. Olho, observo e consigo aprender um pouquinho.</i>
<b>S2</b>	<i>Sim.</i>
<b>S3</b>	<i>Algumas vezes sim. Depende da adaptação do texto.</i>
<b>S4</b>	<i>A língua portuguesa é muito complexa, muito profunda e pesada para mim.</i>
<b>S5</b>	<i>Sim. Já aprendi e consigo me comunicar.</i>
<b>S6</b>	<i>Sim.</i>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Pelas respostas dos participantes, percebeu-se que grande parte já aprendeu palavras ou conceitos novos com o uso do celular. Somente o participante S4 não deixou claro se aprendeu ou não, revelando grande dificuldade em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa.

Nesse caminho, referente aos participantes que conseguem aprender com o uso do celular, é importante frisar que a

Internet e serviços móveis tornam a comunicação mais rica, abrangendo mais mídia e mais uso pessoal [...]. Isso oferece oportunidades anteriormente desconhecidas e novas para aprender [...]. Enquanto isso, as teorias de aprendizagem têm que ser atualizadas e entrar em sintonia com a revolução digital. A prática pedagógica ainda é dominada pela tecnologia livro (SOBY, 2008, p. 123 *apud* FERRAZ; NOGAROL, 2016).

Pelo exposto, as novas maneiras de aprendizagens envolvem as mídias digitais e estas facultam o desenvolvimento linguístico de estudantes que, por alguma peculiaridade, não conseguem aprender pelo meio tradicional. Para alunos surdos com pouca fluência na Língua Portuguesa, o uso de mídias digitais, principalmente o celular, é uma oportunidade de melhorar suas habilidades linguísticas no português escrito, pois a visualidade é um aspecto inerente a este tipo de tecnologia. Muitas vezes, o que falta é acesso ao celular em sala de aula, várias escolas e diversos professores ainda resistem a este tipo de recurso.

Outrossim, relativamente à resposta do participante S4, entendeu-se que a Língua Portuguesa, assim como qualquer outra língua, carece de práticas e experiências favoráveis, que levem a uma aprendizagem significativa. Sem embargo,

A população surda, em nosso país e na maioria dos países, é em grande parte, composta de analfabetos funcionais na escrita da língua oral do próprio país e as produções em Libras exigem a disponibilidade de vários artefatos de cultura como câmeras, vídeos, tradutores, intérpretes etc. (STUMPF, 2010, p. 2).

O analfabetismo funcional em relação aos alunos surdos é fruto, frequentemente, de práticas pedagógicas que valorizam aspectos orais da língua majoritária, tal como a necessidade de recursos humanos e tecnológicos, os quais muitas escolas ainda não dispõem. Essa situação gera dificuldades que, por vezes, são barreiras para o êxito de atividades que seriam prazerosas não fossem os empecilhos causados por falta de conhecimentos linguísticos mínimos.

Desse modo, a seguir, reflete-se sobre as possíveis dificuldades enfrentadas por surdos quando da comunicação do dia a dia, seja em ambientes educacionais ou não.

## **DIFICULDADES DURANTE O USO DO CELULAR EM RELAÇÃO À LÍNGUA PORTUGUESA**

Todo aprendizado tem desafios que precisam ser superados pelos sujeitos que se disponibilizam para desenvolvê-lo. Concernente às dificuldades que os surdos encontram na comunicação em Língua Portuguesa está o fato de esta ser de modalidade diferente da Libras. Então, para se conhecer tais dificuldades, formulou-se a quinta pergunta: **Você compreende as mensagens de texto que recebe no celular?**

**Quadro 5 – Compreensão leitora recebidas pelo celular**

<b>S1</b>	<i>Compreendo pouco.</i>
<b>S2</b>	<i>Sim, mas com muita dificuldade, algumas palavras de textos mais longos preciso pesquisar o significado.</i>
<b>S3</b>	<i>Entendo as mensagens, sejam textos curtos ou longos.</i>
<b>S4</b>	<i>Se o texto for muito longo, tenho dificuldade com as palavras. Prefiro textos menores e mais simplificados.</i>
<b>S5</b>	<i>Mais ou menos. Entendo as mensagens escritas, mas precisam ser simples.</i>
<b>S6</b>	<i>Às vezes não.</i>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Consoante S1, S2, S4, S5 e S6, a dificuldade com a Língua Portuguesa, nesta pesquisa, foi unânime, enquanto S2, S4 e S5 asseveraram preferir textos com estrutura mais simples e com objetividade.

As práticas de leitura e escrita com recursos digitais fogem do tradicional, podem ser realizadas em uma tela, ampliando as formas de leitura e produção como: vídeos, imagens, textos e sons (XAVIER, 2007). Não obstante, com múltiplas maneiras de se produzir uma mensagem, os surdos não estão isentos do contato com a Língua Portuguesa nesses meios.

Stumpf (2010) reitera que o acesso às tecnologias pelos surdos vem acontecendo. Algumas operações executadas com os recursos digitais podem ser intuitivas, por serem ferramentas potencialmente visuais, ainda assim, o surdo, para

conseguir um melhor manuseio, necessita da alfabetização, dado que se deparará com palavras, regras escritas em português. Logo, os surdos evitam usar os meios tecnológicos para outra coisa que não seja a comunicação em suas redes sociais.

Nesse cenário, o uso do celular pode ser restrito às interações mais básicas e/ou somente com a utilização da linguagem não verbal escrita, fato que diminui a potencialidade de um recurso tão rico em oportunidades. Por isso, questionou-se: **O que mais dificulta sua compreensão das mensagens escritas que você recebe?**

**Quadro 6 – Dificuldades na compreensão de mensagens escritas**

<b>S1</b>	<i>Eu acho muito ruim. Não compreendo os textos muito longos.</i>
<b>S2</b>	<i>Sinto muita dificuldade.</i>
<b>S3</b>	<i>A dificuldade é na compreensão de algumas palavras.</i>
<b>S4</b>	<i>A complexidade da gramática do português dificulta a compreensão das informações.</i>
<b>S5</b>	<i>Compreender palavras novas, mas precisamos aprender.</i>
<b>S6</b>	<i>As palavras em português.</i>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

Ao que tange o questionamento seis, para os participantes S3, S5 e S6, a compreensão do léxico foi a dificuldade elencada. O participante S1 apontou ter dificuldade com textos longos e, por seu turno, S4 apresentou a gramática como dificuldade de compreensão, enquanto S2 não especificou a dificuldade que tem.

As dificuldades indicadas pelos participantes condizem com suas experiências nem sempre positivas em relação à Língua Portuguesa. A escolarização tardia em muitos casos, um ensino baseado na oralidade, negação da Libras, são alguns fatores que constituem barreiras que, de certo modo, impedem o desenvolvimento linguístico do surdo, resultando em adultos não alfabetizados em Língua Portuguesa, dificultando seu acesso também a bens e serviços que são acessíveis pela modalidade escrita.

Quanto ao participante que respondeu que a dificuldade estava no tamanho do texto, é compreensível, porque as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa e da Libras são diferenciadas e isso, muitas vezes, confunde a leitura realizada por sujeitos surdos. Pelas respostas anteriores, constatou-se que o participante não interage bem com o português e tem muitas limitações, porém, estas podem ser superadas pelo uso de estratégias que valorizem o aspecto visual da língua e,



Nesse cenário, para participar efetivamente da sociedade letrada, o indivíduo não pode se dispor apenas de habilidades de (de)codificação, mas precisa, ainda, ser capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea (VIEIRA, 2013, p. 4).

Nesse caso, o aluno surdo também é responsável por sua aprendizagem. A vida contemporânea exige sujeitos ativos, que busquem formas de aprender e efetivar uma comunicação eficiente. Contudo, a leitura e a escrita da língua oral para grupos minoritários como os surdos é representada pelo desafio da comunicação entre duas línguas de modalidades distintas.

Como mostra Quadros (1997, p. 46), “[...] as línguas de sinais apresentam-se numa modalidade diferente das línguas orais: são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é estabelecida através dos canais oral-auditivos, mas através da utilização do espaço”. Nesse viés, a modalidade das línguas faz com que o usuário adeque os processos de produção e recepção das informações, de modo que construam o sentido pretendido quando das interações comunicacionais.

Apesar dos surdos usarem a Libras, reconhecida pela Lei 10.436/2002, para comunicação e expressão, esta mesma lei é clara ao expressar que a Língua Portuguesa escrita não pode ser substituída, ou seja, os surdos precisam utilizar a língua oficial do país, dentro das escolas, em documentos e em diversas situações do cotidiano, o que exige um domínio mínimo para a construção e compreensão de sentenças. Entretanto, Góes (2012) alerta que os surdos têm acesso à Língua Portuguesa com restrições em diversos espaços, desde o escolar ao social.

Destarte, frente às análises realizadas, fica claro que o celular, além de servir às interações pessoais cotidianas, pode ser utilizado para mediar o letramento digital de alunos surdos que a princípio demonstram grandes dificuldades quanto as sentenças em Língua Portuguesa. Dificuldades estas justificadas por um sistema de ensino centrado, majoritariamente, em metodologias para alunos ouvintes, gerando, aos surdos, barreiras linguísticas que podem ser sanadas com o uso de instrumentos que possibilitem a visualidade, o celular, por exemplo.

O celular é um dispositivo móvel que tem uma presença notável entre os brasileiros, em virtude disso, acaba sendo também muito presente na vida dos surdos. Através dele a comunidade surda ampliou suas formas de comunicação, podendo ser por vídeos sinalizados, *emotions*, *gifs*, figurinhas, enfim, por diferentes aspectos multissemióticos inerentes a dispositivos digitais.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

As habilidades de escrita e leitura, por muito tempo, fizeram parte da vida de uma parcela pequena da sociedade. Contudo, atualmente, essas habilidades estão cada vez mais acessíveis, devido, mas não exclusivamente, à inovação tecnológica, que permite a seus usuários possibilidades de acesso a conhecimentos antes bem restritos. A restrição ao conhecimento pode ser causada especialmente por fatores econômicos, culturais e sociais, que impedem a grupos minoritários oportunidades de acesso à informações e ao desenvolvimento de seu letramento.

Dentre esses grupos minoritários, cita-se a comunidade surda, usuária da Libras, língua que garante a ela o direito de se comunicar em sinais e que por ser de modalidade visual favorece sua interação por meio de imagens, vídeos sinalizados – aspectos multissemióticos inerentes a dispositivos digitais. Nesse contexto, o dispositivo a que os surdos mais têm acesso para comunicações cotidianas é o celular.

Neste trabalho, constatou-se que o celular é utilizado tanto para fins acadêmicos como para interações pessoais. As dificuldades identificadas dizem respeito à construção de sentido em sentenças da Língua Portuguesa, por isso a maioria dos participantes afirmou preferir vídeos sinalizados para a comunicação, sobretudo com pares surdos, o que mostra que o uso da Língua Portuguesa, apesar de ser um processo presente no cotidiano de surdos, precisa ainda de estímulos, principalmente no ambiente escolar, uma vez que é neste espaço que esses alunos dispõem do acesso ao ensino da língua oral de forma sistemática. Além disso, é neste espaço que há a interação com seus pares ou colegas ouvintes, assim, a comunicação escrita no celular pode deixar de ser uma atividade de cunho pessoal e passar a ser uma maneira de exercitar a escrita da língua.

Referente as contribuições desta pesquisa, é possível sustentar que as mídias digitais, precipuamente o celular, podem contribuir com o desenvolvimento não só acadêmico, mas também social e cultural do surdo. Isso se justifica dado que, ao facilitar a comunicação, favorece a interação e o contato com a Língua Portuguesa, podendo proporcionar o desenvolvimento de um alicerce necessário que garanta a independência linguística desse sujeito.

Diante dos pontos apresentados na pesquisa, sugere-se que haja mais investigações sobre as potencialidades das interações cotidianas através do celular na vida dos surdos, seja do seu letramento digital ou acadêmico.

## REFERÊNCIAS

---

BERNARDINO, E. L. A.; SANTOS, E. R. Ensino do português para os Surdos - Uma análise da prática. *In*: SILVA, I. R.; SILVA, M. P. M. (Org.). **Letramento na diversidade**: Surdos aprendendo a ler/escrever. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 107-152.

BRASIL. **Lei n. 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, 25 de abril de 2002. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)>. Acesso em: 06 jun. 2023.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira**: Integração/Segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2005.

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERRAZ, D. M.; NOGAROL, I. V. Letramento digital: os usos dos celulares em aula de licenciatura em inglês. **Tecnologia Sociedade**, Curitiba, v. 12, n. 26, p. 97-114, 2016.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LODI, A. B. C.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. *In*: LODI, A. B. C. *et al.* (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LODI, A. B. C. O poder da escrita e a escrita do poder. *In*: LODI, A. B. C; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de (Org.). **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 19-26.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem, Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2015.

SCHEFFER, M. L. C.; BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M. Mídias digitais na educação de surdos. *In*: TAROUÇO, L. M. R. *et al.* **Objetos de Aprendizagem**: Teoria e prática. CINTED/UFRGS. Editora Evangraf: Porto Alegre, 2014.

SILVA, G. M.; COSTA, J. M.; LOPES, L. P. S. Formação de Professores de Português para Surdos: entre o ideal, o real e o possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 11, n. 2, p. 1-23, 2014.

SOARES, M. B. **Alfabetização e Letramento**. 7. ed., 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

STUMPF, M. R. **Educação de Surdos e as Novas Tecnologias**. Florianópolis, 2010. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Pedagógico). Disponível em: <[https://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixo-FormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENo\\_vasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1\\_Texto\\_base\\_Atualizado\\_1\\_.pdf](https://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixo-FormacaoPedagogico/educacaoDeSurdosENo_vasTecnologias/assets/719/TextoEduTecnologia1_Texto_base_Atualizado_1_.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2022.

VIEIRA, M. S. P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 3., 2013. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-10.

XAVIER, C. S. X. Letramento digital e ensino. *In.* SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.002

## A ESCUTA EM PAUTA: O QUE DIZ A BNCC SOBRE ESSE OBJETO DE ENSINO?

**EDLENE SILVA OLIVEIRA E ANDRADE**

Mestranda do PROFLETRAS pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, polo Cajazeiras, [edlee\\_nelvr@hotmail.com](mailto:edlee_nelvr@hotmail.com). Este trabalho traz parte das discussões da dissertação de mestrado “A escuta em pauta – da BNCC aos livros didáticos de língua portuguesa”, orientada pela Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Denise Lino de Araújo.

### RESUMO

A escuta é a capacidade de atribuir sentido ao que se ouve, é diferente de ouvir porque demanda uma atitude consciente e colaborativa para a efetivação da comunicação oral. A compreensão de textos orais e multimodais é uma competência que está prevista na BNCC e deve figurar como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. A forte presença de tecnologias de comunicação favorece a presença, cada vez maior, de gêneros multissemióticos, os quais precisam ser compreendidos, interpretados e analisados e, para isso, habilidades de escuta precisam ser melhor desenvolvidas. Este trabalho objetiva discutir como as habilidades de escuta aparecem na BNCC e que orientações teórico metodológicas favorecem o desenvolvimento dessas habilidades. Com esse intuito, desenvolvi pesquisa interpretativista de tipo documental, com vistas a descrever a escuta como objeto de ensino no documento que orienta o ensino a nível nacional. Os resultados apontam para a necessidade de práticas escolares com multiletramentos para o desenvolvimento da escuta, cujas habilidades aparecem na BNCC como objeto de ensino de forma explícita e implícita, atrelada aos gêneros da cultura digital, além dos gêneros tradicionais da comunicação oral cotidiana e da rotina escolar. Essas habilidades aparecem neste trabalho reagrupadas em blocos por eixos e campos de atuação de modo a evidenciar a necessidade de atividades na escola que promovam a compreensão auditiva consciente e eficaz.

**Palavras-chave:** Escuta, BNCC, Objeto de ensino, Língua Portuguesa.

## INTRODUÇÃO

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) o ensino de gênero orais no Brasil ganhou maior visibilidade. Deu-se maior relevância ao ensino de gêneros orais e escritos como formas próprias de uso da linguagem conforme as diferentes situações comunicativas. Vinte anos depois de publicados os PCNLP, foi promulgada a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Nela, o lugar dos gêneros orais e, conseqüentemente, da escuta como objeto de ensino de Língua Portuguesa foi mantido como orientação oficial, sendo uma atualização em relação aos avanços tecnológicos que têm modificado/ampliado as formas de comunicação e uso da língua, como os gêneros digitais multimodais e multissemióticos que circulam na WEB, os quais exigem novos multiletramentos para uma compreensão e produção crítica dessas formas de comunicação.

Nessa perspectiva, ganham destaque as competências e habilidades de escuta, entendidas como esforço socio-histórico-cognitivo para compreensão do texto oral materializado em diversificados gêneros, inclusive multissemióticos. A BNCC inclui a escuta como prática de leitura, cujo conceito também é ampliado, “dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.” (Brasil, 2018 p.72).

Ressalta-se a relevância do ensino de gêneros orais, sobretudo da escuta deles, uma vez que, no mundo tecnológico em que vivemos, valoriza-se cada vez mais a produção de textos orais. Logo, a compreensão crítica deles, não só a identificação de informações explícitas e centrais, como também a capacidade de analisar de modo autônomo e automatizado as especificidades dos usos e escolhas linguísticas próprias do oral tornam-se primordiais.

Faz-se mister “ser um bom ouvinte”, algo elogiável na sociedade moderna e que significa mais do que ouvir com paciência. Tal atitude requer o exercício do respeito e da empatia, que também precisam ser ensinados. Ademais, ser um bom ouvinte também deve significar ouvir com proficiência de interpretação. Reconhecer e evidenciar a percepção de elementos linguísticos responsáveis pelo encadeamento das ideias, identificar a intenção do autor, distinguir entre informações principais e secundárias, perceber subentendidos etc., podem facilitar a compreensão do texto oral, o que é muito necessário para um convívio social profícuo em que o sujeito

possa se comunicar de forma assertiva. Por sua vez, o ouvido atento a esses e outros aspectos da interação poderá contribuir para a produção de textos orais, quando for necessário fazê-lo.

Nessa perspectiva, neste trabalho discutiremos, primeiro, as orientações teóricas para a pesquisa documental. Em seguida faremos uma breve descrição da organização da BNCC, com discussões sobre a oralidade no documento. Por fim, evidenciaremos as habilidades que fazem alusão à escuta quer de forma explícita, quer implícita ao passo que tecemos comentários sobre a importância de levar o texto na modalidade oral para a sala de aula.

## **METODOLOGIA**

---

Esta pesquisa, de orientação interpretativista, faz reflexões sobre a pesquisa documental segundo Cellard (2008) e Sá-Silva et al (2009), além de apontar o conceito de documento conforme Le Goff (1997) e Sá-Silva et al (2009). Considerando a BNCC como um documento monumento, apresentamos uma leitura com vistas a destacar como a escuta aparece nele qual objeto de ensino. Nessa perspectiva, destacamos as habilidades em que há referência à escuta quer explícita, quer implicitamente.

Há muita semelhança entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Em âmbito acadêmico, todo trabalho pressupõe a pesquisa bibliográfica, mas só uma parcela deles é uma pesquisa documental. A distinção entre esses dois tipos de pesquisa depende, em muito, do conceito de documento.

Sá-Silva *et al* (2009), com base em Oliveira (2007), explicam que “a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédicos, ensaios críticos, dicionários e arquivos científicos” (p. 5), ou seja, fontes reconhecidamente do domínio científico. Esse tipo de pesquisa utiliza-se basicamente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto.

Por sua vez, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou científico, como relatórios, reportagens, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias entre outros (Sá-Silva *et al*, 2009; Prodanov e Freitas, 2013)

Le Goff (1996) considera os documentos como monumentos, os quais caracteriza-se por “ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar a testemunhos



que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (p. 1). O autor considera que os documentos são um produto da sociedade, segundo as relações de força que detinham o poder. É através deles que podemos compreender as vivências de uma época. Para isso, é necessário considerar as condições concretas em que o documento/monumento foi produzido, desmontando-o para revelar-lhes sua intencionalidade inconsciente, já que ele guarda em sua tessitura uma realidade.

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. [...] um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos. (Le Goff, 1996, p. 11)

Nas transformações sociais, o autor menciona a intervenção dos computadores para a memória coletiva histórica, resultando em um novo tratamento dado aos documentos, os quais podem ser armazenados e manejados em bancos de dados. O documento/monumento é entendido em um sentido amplo, abarcando o documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem.

Nesse sentido, a BNCC é um documento/monumento, porquanto produto da sociedade letrada, que apresenta consciente ou inconscientemente uma montagem da história, da época da sociedade, um testemunho da perspectiva que se tem de educação e do homem. É resultado de relações de forças, haja visto ter sido elaborada em um período político problemático e conflitante. Cellard (2008) postula que “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa [...], muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (Cellard, 2008, p. 295)

Nascimento (2022), a partir de Cellard (2008) e Moraes (1999), aponta para o movimento recursivo da pesquisa documental, porque as etapas pré-textual e textual convergem para a compreensão do fenômeno investigado. São consideradas etapas pré-textuais o estudo do contexto, dos autores, da confiabilidade, da autenticidade e da natureza do texto. Por sua vez, a etapa textual, isto é, a análise propriamente dita, envolve a identificação dos conceitos-chave e da lógica interna

do texto, a preparação das informações, a unitarização, a classificação das unidades em categorias, a descrição e, por fim, a interpretação.

Ele explica que a unitarização consiste em definir e separar as unidades de análise, as quais serão, na etapa seguinte, agrupadas em categorias. Diante disso, passa-se a descrição, conforme os significados gerados pela análise e, em seguida, à interpretação, que consiste em compreender de forma aprofundada os conteúdos, através da inferência. A interpretação envolve também descobrir ideologias, tendências das características dos fenômenos sociais que se analisam. Tal etapa investiga mais profundamente os dados no intuito de ampliar o conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a visão.

Nessa perspectiva, é que se apresenta, em seguida, a análise do documento BNCC tendo em vista identificar as habilidades de escuta como objeto de ensino em língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. Apresentaremos quadros com um recorte das habilidades, com texto resumido, destacando em negrito as palavras que fazem referência explícita ou implícita à escuta, considerando os eixos: oralidade, leitura e análise linguística e semiótica (AL/S).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

A BNCC foi iniciada em um governo democraticamente eleito, o de Dilma Rousseff, mas terminou sob o comando de Michel Temer, o qual assumiu o governo após o *impeachment* da então presidenta. Construída em meio ao conflito ideológico dos dois governos, em menos de quatro anos entre a primeira e a última versão, em 20 de dezembro de 2017 foi promulgada a versão relativa à educação infantil e ao ensino fundamental e, em 14 de dezembro de 2018, a versão final incluindo o ensino médio (Tílio, 2022).

Desde então, o documento tem recebido muitas críticas, por exemplo, sobre a educação com base em competências, por supostamente atender aos interesses mercadológicos do sistema capitalista, e por apresentar um patamar minimalista de formação escolar para as classes menos favorecidas (Gerhardt, 2022; Pina e Gama, 2020; TÍLIO, 2022). Contudo, independente das críticas, o fato é que o texto normatiza o ensino em âmbito nacional. Por isso, desde 2017, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou a Resolução CNE/CP nº2 para a implementação da base, a população científica e educacional debruçou-se sobre o documento para entendê-lo e pensar nos impactos deste para a educação. Muitas formações de

professores nas escolas foram fomentadas com esse propósito. E ainda há muito a se discutir.

Nascimento (2022) explica que a construção de um currículo emerge das tensões entre conhecimento escolar e científico e questões de poder e de controle, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, três teorias fundamentam os estudos na área: as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

No que diz respeito especificamente ao eixo oralidade, Nascimento (2022) compreende como as diversas teorias compõem-no:

Nas teorias tradicionais, por exemplo, a oralidade enfrenta a dicotomia oral/escrito, cujo foco se centra na tradição escrita, sendo esta sinônimo de poder e *status*. Nas teorias críticas, a oralidade sai de uma condição dicotômica e passa a ser pensada como uma ferramenta social que se manifesta a partir da interação em dados grupos sociais. Já as teorias pós-críticas guardam a peculiaridade de olhar para a oralidade como uma prática discursiva e de significação, a partir da qual o sujeito expressa sua identidade. (NASCIMENTO, 2022, p. 31)

O trecho exemplifica como as teorias se completam na construção do currículo aqui resenhado. Semelhante a um pêndulo, que ora se inclina à tradição, ora à inovação (ARAÚJO et al, 2020), numa espécie de reconhecimento da necessidade de mudanças exigidas pelo contexto social e cultural vigente, mas ao mesmo tempo resistindo a grandes transformações.

O espaço que a oralidade deve ter no ensino de língua materna é corolário de documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja primeira versão data de 1997. Na ocasião, o documento organizou o ensino de língua em torno de dois grandes eixos: uso de língua oral e escrita e reflexão sobre língua e linguagem. A partir desses eixos, organizaram-se assim os conteúdos de ensino de língua portuguesa: Prática de **escuta** e de leitura de textos; Prática de produção de textos orais e escritos; e Prática de análise linguística.

Entende-se “escutar” diferentemente de “ouvir”, pois a primeira exige um esforço de colaboração do interlocutor para entender o que foi dito, enquanto a segunda parte da capacidade inata do ser de captar sons, conquanto não aja nenhuma deficiência dos órgãos envolvidos no processo.

O ouvir e o escutar apresentam planos de compreensão diferentes e com distinto grau de complexidade. Quando escutamos, não só nos centramos nas percepções captadas no meio ambiente, como também no

reconhecimento da outra pessoa participante do processo de interação. Isto é, quando passamos do plano do ouvir ao do escutar, tomamos consciência da comunicação como atividade interpretativa. (LADINO et al., 2011, p. 87 *apud* CRUZ, 2018. Tradução dele)

Coloca-se, assim, a escuta como elemento central da comunicação verbal oral. De modo que, ela tinha papel de destaque nas orientações curriculares de 1997. Entre os objetivos específicos para a escuta de textos orais foi dada relevância a: aspectos textuais propriamente ditos (conhecimento discursivo – possivelmente se referindo aos gêneros – semânticos e gramaticais); aspectos extralinguísticos, relação fala e escrita e aspectos pragmáticos da situação discursiva (intenções do enunciador, posição ideológica).

A BNCC comunga com muitas dessas informações. A organização do ensino de língua materna, no documento de 2018, em práticas de linguagem tem essa herança:

[...] os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem**: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (Brasil, 2018, p. 71 grifo do documento)

Tal perspectiva se coaduna com a noção de linguagem enunciativa/discursiva, uma vez que significa reconhecer que a língua, como atividade de interação social, se dá através de textos que são lidos/escutados ou produzidos e, ao fazê-lo, escolhas linguísticas são tomadas, consciente ou inconscientemente (análise linguística). Por sua vez, cada um desses usos se dá em esferas de atividade humana (Bakhtin, 1997) ou domínios discursivos (Marcuschi, 2010), os quais a Base nomeia como campos de atuação.

O eixo leitura é tido como prática de linguagem que decorre “da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação.” (Brasil, 2018, p. 71). A concepção de leitura, portanto, é ampla, assume que o interlocutor tem papel central na construção do sentido. Como diz o documento:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido amplo, dizendo respeito não somente ao eixo escrito, mas também a imagens estáticas

(foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (Brasil, 2018, p. 72).

Tendo em vista nosso objeto de estudo e baseadas nessa perspectiva de leitura, que envolve também a escuta – uma vez que os textos não se materializam apenas na modalidade escrita, mas também oral e multimodal – nosso recorte de estudo se estenderá aos eixos leitura e análise linguística, além do eixo oralidade. Sobre o eixo “produção de textos”, propomos como princípio que antes de ser requerida do aluno a produção de qualquer gênero textual/discursivo lhe sejam apresentados textos empíricos modelares desse uso linguístico. Portanto, pressupõe-se que para cada produção de texto oral requerida haja antes um momento de escuta desse gênero textual/discursivo.

Se a oralidade é uma prática de linguagem que se concretiza em textos orais moldados em diversos gêneros textuais/discursivos, então esses textos serão escutados ou produzidos, à medida em que os interlocutores refletem e escolhem elementos linguísticos e paralinguísticos, conforme seus papéis sociais, objetivos, e contexto socio-histórico-discursivo.

Para a BNCC, a oralidade “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face.” (Brasil, 2018, p. 78). Nessa conceituação vemos de forma bastante genérica a relação entre oralidade e a situação de comunicação, destacando-se a modalidade oral como fundamento do conceito, tal como explicado por Marcuschi (2010).

A modalidade oral da língua se faz presente em todos os eixos de ensino e, portanto, a escuta de gêneros orais se faz necessária na escola, com exercícios que promovam a análise e avaliação consciente do uso que se faz dos recursos linguísticos e não-linguísticos para a construção do efeito de sentido.

Outro aspecto relevante a considerar sobre a base é a valorização de gêneros multimodais como objeto de ensino. Esse reconhecimento dos gêneros multimodais é fruto dos avanços nas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). E, para compreendê-los, são necessários multiletramentos. Um texto empírico oral possui características prosódicas e outros aspectos semióticos em sua constituição, o que faz dele um texto multimodal, exigindo uma leitura no amplo sentido do termo. Para Rojo (2012), os multiletramentos apontam para “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012. p. 13)

Citando Lemke (2010 [1998]), Rojo (2012) indica que “as habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem, de forma aproximada, a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica.” (Lemke, 2010[1998] apud ROJO, 2012 p. 22) Ou seja, supõe-se que as habilidades de escuta de textos orais equivalem a habilidades de leitura de textos multissemióticos. Busca-se, assim, contribuições da teoria de multiletramentos para a compreensão das metodologias de ensino para a compreensão de gêneros orais.

Rojo e Barbosa (2015) explicam que a atualidade é marcada pela hipermodernidade, de modo que, os modos de informação e expressão nesse contexto se reestruturam. Na internet, a busca por informação não se restringe a instituições já consagradas em transmitir notícias, por exemplo, qualquer um pode transmitir informações (o que leva à habilidade de distinguir entre informações verdadeiras e falsas). A relação com o outro se intensifica, não pelo desejo de unidade, mas pela autoafirmação. É assim que o ato de curtir, comentar, postar fotos ou vídeos, compartilhar publicações ilustra uma atitude responsiva ao discurso do outro, de modo que “essas publicações/respostas também podem ser multimodais: podem misturar diferentes linguagens (para além da verbal, vídeo, áudios, imagens de diferentes tipos, estáticas ou em movimento etc.)”, exigindo muitas vezes habilidades de edição de fotos, áudio e vídeo. (Rojo & Barbosa, 2015 p. 123)

É, nesse sentido, que identificamos na BNCC, como competência específica da área de linguagem:

Utilizar diferentes linguagens – **verbal (oral** ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflito e à cooperação.

[...]

Compreender e utilizar **tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p. 65 destaques nossos)

No contexto social hipermoderno em que as possibilidades de interação verbal (oral e escrita) e não-verbal são acentuadas pela internet, desenvolver habilidades que considerem o contexto social complexo e a consciência quanto às



escolhas comunicativas que fazemos é mesmo muito relevante e é elogiável que o documento ressalte essa necessidade. As habilidades de escuta fazem-se necessárias, uma vez que muito do que se divulga dá-se por meio de gêneros orais ou multimodais.

Carvalho & Ferrarezi (2018) destacam a importância da sistematicidade no ensino da oralidade em sala de aula. Segundo os autores, “as competências mais complexas da oralidade demandam ensino formal e sistemático” (p. 23) e devem fazer parte do planejamento da ação pedagógica. Ou seja, não se trata de um dom, magicamente adquirido, e não pode ser trabalhado esporadicamente, nem tampouco significa abrir espaço para a conversa despropositada em sala de aula.

Nesse contexto, a escuta também precisa emergir como objeto de ensino sistemático. Conforme Cruz (2018):

O fato de a habilidade de escutar ainda ser pouco estudada no âmbito da pesquisa acadêmica, quando comparada às habilidades de ler, escrever e falar, muitas vezes leva professores e alunos à equivocada crença na possibilidade do desenvolvimento da escuta de modo intuitivo, mais ligado a uma capacidade biológica de ouvir e não a uma capacidade receptiva ativa e interpretativa, que deva ser levada a cabo na escola. A atenção às atividades de escuta favorece não só a melhora na qualidade da apreensão e compreensão de todos os conteúdos escolares, como também promove a formação de sujeitos aptos a analisar, acolher ou refutar opiniões e posições divergentes, como costuma ocorrer nos grupos sociais marcados pela civilidade, pelo respeito e pela tolerância.” (CRUZ, 2018 p.21)

Alvim e Magalhães (2019), apontam, como resultado de uma pesquisa ação desenvolvida com alunos do fundamental, anos iniciais uma compreensão maior dos gêneros textuais/discursivos, além de uma gradativa consciência dos estudantes quanto ao “funcionamento da interação, da necessidade de ouvir e falar em momentos propícios para serem compreendidos, ou seja, da valorização da escuta em sala de aula, ouvindo cada dia mais atentamente” (Alvim & Magalhães, 2019 p. 63)

É nesse sentido que este trabalho buscar evidenciar como o documento oficial de orientação para a educação básica apresenta, no texto das habilidades, a necessidade de promover em sala de aula momentos de escuta ativa e responsiva. Dessa forma, a seguir, ressaltam-se as orientações gerais descritas na introdução relativa a cada eixo de ensino. Depois, elencam-se as habilidades específicas para a escuta em cada campo de atuação, intercalando aquelas de 6º ao 9º anos com



as de 8º e 9º anos de ensino. Ao fazê-lo, destacamos em negrito os léxicos que remetem à escuta.

**Quadro 1: Eixo Leitura – orientações gerais relacionadas à escuta**

<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: <b>comentário</b>, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, <b>vlogs</b><sup>1</sup> variados, political remix, charge digital, <b>paródias</b> de diferentes tipos, <b>vídeos- minuto</b>, <b>e-zine</b><sup>2</sup>, <b>fanzine</b>, <b>fanvídeo</b>, <b>vidding</b><sup>3</sup>, <b>gameplay</b><sup>4</sup>, <b>walkthrough</b><sup>5</sup>, <b>detonado</b><sup>6</sup>, <b>machinima</b><sup>7</sup>, <b>trailer honesto</b><sup>8</sup>, <b>playlists comentadas</b> de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</li> </ul>
---	---

- 1 "Vlog é a abreviação de videoblog (vídeo + blog), um tipo de blog em que os conteúdos predominantes são os vídeos pessoais disponibilizados por usuários comuns ( Vloggers) que aparecem falando sobre temáticas diversas." In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/vlog/> Acesso em 03/03/23
- 2 O prefixo "e-" indica que é um gênero eletrônico e, portanto, circula nas mídias digitais. Segundo Costa (2014), trata-se de um gênero marginal que usa "escolhas linguístico-discursivas, lexicais e sintáticas, próprias de um estilo rebelde contestador" e o conteúdo temático "se resume na publicação e divulgação de uma cultura alternativa (underground), em que predominam notícias, agendas e resenhas de shows, CDs,. DVDs alternativos e entrevistas com bandas independentes. (COSTA, 2014, p. 121)
- 3 Ato de criar um Fan Vid, um vídeo remix de fãs que servem quer para homenagear a obra e seus personagens, quer para subvertê-la, alterando o enredo. Conforme o site: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/fan-vid-videoremix-de-fa/> Acesso em 03/03/23.
- 4 Vídeo que mostra um ou mais jogadores interagindo com um determinado game. Ele explora todas as possibilidades do jogo e, em geral, traz orientações aos iniciantes. In: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/24/conheca-seis-generos-digitais-sugeridos-pela-bncc> Acesso em 03/03/23
- 5 Vídeos (detonados ou dicas) produzidos por gamers para outros jogadores para auxiliar outros a passarem por fases ou momentos difíceis e/ou enriquecer a experiência e jogabilidade de um determinado jogo. In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/walkthrough/> Acesso em 03/03/2023
- 6 É uma variação do gameplay. Nesse caso, o vídeo mostra um passo a passo que ensina a vencer cada uma das etapas do jogo, geralmente com legendas de texto ou texto e imagens (capturas de tela). In: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/walkthrough/> Acesso em 03/03/2023
- 7 Machinima, termo criado pela junção das palavras inglesas machine (máquina), animation (animação) e cinema, refere-se à apropriação dos jogos digitais para criação de filmes. In: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Machinima> Acesso em 03/03/23
- 8 O Trailer Honesto surgiu e se mantém como um quadro dentro de um canal no YouTube. Os autores dos vídeos criam trailers que falam "verdades" (segundo a avaliação desses mesmos sujeitos) sobre

Dialogia e relação entre textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a <b>identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos</b> e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as <b>paródias</b> e a estilizações.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e <b>elementos sonoros</b> (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de <b>escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</b></li> </ul>
Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, <b>vídeos, arquivos sonoros</b> etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens.</li> </ul>

Fonte: Retirado de BRASIL, 2018, p. 72 a 74

Destacam-se nesse quadro os gêneros orais e multissemióticos para os quais a compreensão e análise dependem da escuta. Vale destacar a grande quantidade de gêneros emergentes da cultura digital. Para o professor, o trabalho com esses gêneros pode ser desafiador, pois estes exigem um conhecimento novo, um estudo de suas características e da metodologia para torná-lo objeto de ensino aprendizagem. Frisamos também os verbos utilizados para essas orientações gerais: analisar, relacionar (“estabelecer relações”), identificar, articular, os quais se repetem insistentemente nas habilidades específicas e apontam para os processos intelectuais a serem desenvolvidos pelos discentes.

Com isso em foco, o quadro abaixo apresenta as referências alfanuméricas das habilidades e um resumo do texto oficial das habilidades selecionadas, com vistas a destacar as palavras-chave que fazem alusão à escuta. Como opção de apagamento para realizar o resumo, optou-se por excluir detalhamentos sobre o conteúdo e o objetivo da habilidade.

---

uma obra audiovisual, como filmes, séries e jogos. Usa-se a estrutura dos trailers originais, com narração sobre o enredo e imagens, mas, em geral, critica-se ou satiriza-se a obra. Também conforme o site: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/trailer-honesto/> Acesso em 03/03/2023

**Quadro 2: Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo leitura**

Campo jornalístico - midiático	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas - <b>spots</b> <sup>9</sup> , <b>jin-gle</b> <sup>10</sup> , <b>vídeos</b> etc. (EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em <b>várias mídias</b> , os efeitos de sentido devidos ao <b>ritmo, melodia, músicas e efeitos sonoros</b> .
Campo de atuação da vida pública	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola, na comunidade, no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e- cidadania).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica - <b>relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos</b> variados etc. - e os aspectos relativos à construção composicional e às <b>marcas linguísticas características desses gêneros</b> . (EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (digitais, <b>orais</b> etc.). (EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginais ( <b>ou tomar notas em outro suporte</b> ).
Campo artístico- literário	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como, programa (de <b>teatro, exposição</b> etc.), comentário em blog/ <b>vlog</b> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas ( <b>cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's</b> etc.). (EF69LP46) Participar de <b>recepção</b> de obras literárias/ manifestações artísticas, como leituras dramáticas, de <b>apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams</b> , redes sociais temáticas (de leitores, de <b>cinéfilos, de música</b> etc.), utilizando <b>vlogs e podcasts</b> culturais, <b>playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, trailer honesto, vídeo-minuto</b> , dentre outras possibilidades. (EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de <b>recursos expressivos sonoros</b> (estrofação, rimas, aliterações etc.). (EF89LP32) Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade entre textos literários e outras manifestações artísticas <b>cinema, teatro, música, paródias, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding</b> , dentre outros. (EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático percebendo os <b>sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos</b> que sustentam sua realização como <b>peça teatral, novela, filme</b> etc.

**Fonte:** Seleção e resumo a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191)

Como dito, não se destacam apenas as habilidades em que se faz referência explícita à escuta. Nesse caso, não se destacaria nenhuma. Mas, diante do quadro

9 Segundo Costa (2014), trata-se de "texto publicitário breve falado, gravado em fita ou disco, usado em transmissão radiofônica. Pode haver efeitos sonoros acompanhando o texto." (p. 212)

10 Também segundo Costa (2014), refere-se a uma mensagem publicitária musicada que consiste em estribilho simples e de curta duração, próprio para ser lembrado e cantorolado com facilidade. Quando veiculado no cinema ou na TV, o texto vem acompanhado de imagem." (p. 153)

geral aqui explanado, a compreensão dos gêneros orais e multimidiáticos postos em destaque exige a escuta, enquanto atividade consciente de percepção e análise. Assim, justifica-se que a habilidade EF89LP18 que propõe a participação em conselho de escola, grêmios livres, associações, etc., esteja elencada neste bloco, uma vez que supõe a discussão oral, a escuta, a troca de turnos de fala, a compreensão do dizer do outro para poder concordar, replicar, argumentar, contra-argumentar, enfim, exercer a atitude responsiva a que se refere Bakhtin. Faz-se necessária também a aplicação das competências socioemocionais destacadas acima. Sobre a referência ao portal e-cidadania, destacamos que a plataforma apresenta vários vídeos relacionados aos temas ali discutidos.

Analisemos agora as habilidades específicas do eixo oralidade. No primeiro momento, elencamos as orientações gerais da introdução do componente língua portuguesa, que precede a lista de habilidades.

**Quadro 3: Eixo Oralidade – orientações gerais relacionadas à escuta**

Compreensão de textos Orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma <b>escuta ativa</b>, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de <b>volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc.</b> e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer <b>relação entre fala e escrita</b>, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> </ul>

**Fonte:** Retirado de BRASIL, 2018, p. 79-80

A primeira orientação é bastante genérica e aborda toda a discussão aqui defendida: a escuta ativa, atrelada à percepção dos aspectos discursivos, temáticos e estilístico dos textos. Uma análise que vai do macrolinguístico, isto é, o contexto social-histórico-cultural em que se situa a comunicação, para o microlinguístico, ou seja, as escolhas dos elementos linguísticos e paralinguísticos, resultando em

efeitos de sentido. Atrêlam-se nessa perspectiva os recursos extralinguísticos, prosódicos e não se despercebe a relação oral e escrita.

Contudo, como poderá ser observado abaixo, esses importantes aspectos da língua não estão novamente destacados nas habilidades específicas, cabendo ao professor, tê-las em mente sempre ao trabalhar os gêneros orais.

Passemos então à descrição das habilidades específicas de escuta no eixo oralidade.

O início desse tópico apresenta a seguinte observação, indicada por um asterisco:

**Imagem 3:** Início do tópico “eixo oralidade no campo jornalístico midiático

### LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
<b>Oralidade</b> *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais

Fonte: BRASIL, 2018, p. 144

Essa orientação já estava posta na introdução ao componente língua portuguesa e não está repetida nos outros campos de atuação. Dado interessante que reforça nossa compreensão acerca da escuta, que exige as mesmas habilidades cognitivas referentes à leitura. Também reforça a sugestão de que a oralidade poderia estar constituinte dos outros eixos, perpassando-os, visando a compreensão de textos orais, escritos e multimodais e a produção de textos das mesmas modalidades, tendo a reflexão e análise linguística também paralela aos eixos.

**Quadro 4: Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo oralidade**

<p>Campo jornalístico- midiático</p>	<p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na <b>escuta</b> de interações polêmicas em <b>entrevistas, discussões e debates</b>, entre outros, e se posicionar frente a eles.</p> <p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de <b>revisão, edição</b> e avaliação de <b>textos orais, áudio e/ou vídeo</b>, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como <b>modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.</b>, os elementos cinésicos.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de <b>discussão</b> para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá- los com a turma.</p> <p>(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os <b>turnos de fala</b>, na participação em <b>discussões</b> sobre temas controversos e/ou polêmicos.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública</p>	<p>(EF69LP24) <b>Discutir</b> casos que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc.</p> <p>(EF69LP26) <b>Tomar nota</b> em <b>discussões, debates, palestras, apresentação de propostas</b>, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala.</p> <p>(EF89LP22) <b>Compreender e comparar</b> as diferentes posições e interesses em jogo em uma <b>discussão</b> ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e <b>negociar propostas</b> de diferentes naturezas.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p>	<p>(EF69LP39) Definir o recorte temático da <b>entrevista</b>, abrindo possibilidades para fazer <b>perguntas a partir da resposta</b>, se o contexto permitir, <b>tomar nota, gravar</b> ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p> <p>(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de <b>aulas, apresentação oral, seminário</b> etc.</p> <p>(EF89LP28) Tomar nota de <b>videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários</b> e afins, identificando informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final.</p>
<p>Campo artístico- literário</p>	<p>(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os <b>aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas</b> (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos).</p>

**Fonte:** Seleção e resumo a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191)



A escuta aparece explicitamente indicada na habilidade EF69LP11, nas demais habilidades, fica subentendida a partir do campo semântico referente aos aspectos intrínsecos a ela, como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração, turno de fala. Ou ainda a partir dos gêneros orais como já mencionado. Os verbos utilizados como “engajar-se, discutir, tomar nota (anotar), compreender, comparar também pressupõem a atividade de escuta, bem como substantivos e expressões tais como discussão, revisão, edição, perguntas a partir de respostas.

Vale ressaltar que há um destaque maior para a produção de alguns gêneros, sem que seja explicitada a necessidade de escuta e análise deles. E que há mais habilidades relacionadas ao tópico aqui em estudo naquelas referentes ao bloco 6º a 9º anos (nove habilidades) do que nas pertencentes ao bloco 8º a 9º anos (três). Além disso, há campos de atuação em que não identificamos habilidades específicas à escuta no bloco 8º a 9º (jornalístico-midiático e artístico-literário). Esperava-se mais evidências dessas habilidades no eixo oralidade.

Passemos às orientações gerais do eixo AL/S acerca da escuta e depois à listagem das habilidades por campo de atuação.

Na introdução ao eixo AL/S, ressalta-se:

Assim, no que diz respeito à **linguagem verbal oral** e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de **textos orais**, essa análise envolverá também os **elementos próprios da fala** – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização e etc. – assim como os **elementos para-linguísticos e cinésicos** – postura, expressão facial, gestualidade etc. (BRASIL, 2018, p. 80 grifos nossos)

O excerto mostra que a reflexão sobre o uso de recursos linguísticos da fala para a construção do sentido está inserida nesse eixo de ensino. Além disso, uma vez que se entende a língua como atividade de interação, o texto como unidade de ensino/aprendizagem e a equidade entre as modalidades oral e escrita, a escuta se apresenta como competência para compreensão e reflexão sobre o oral, ou os orais como argumenta Schneuwly (2004).

Além disso, o documento afirma que a maioria das habilidades de ALS “foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso - leitura/escuta e produção de texto.



No quadro referente às orientações gerais para o eixo ALS, os recursos gramaticais da língua ganham destaque – fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística e elementos notacionais da escrita. Não há menção a gêneros específicos nem às modalidades orais ou escritas. Dois aspectos apenas conseguimos atrelar especificamente ao nosso objeto de estudo:

**Quadro 5: Eixo AL/S – orientações gerais relacionadas à escuta**

variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas <b>diferenças fonológicas, prosódicas</b>, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.</li> </ul>
elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a <b>prosódia</b>.</li> </ul>

Por esse ângulo, parece não ser produtivo a análise e reflexão sobre recursos linguísticos por meio da escuta. Mas esperamos que o quadro geral apontado neste trabalho, indique uma compreensão diferente, a de que a escuta incorpora a reflexão sobre o todo do processo comunicativo, inclusive das escolhas linguísticas feitas pelo interlocutor. No quadro abaixo, o resumo do texto das habilidades apresenta como a escuta figura no eixo análise linguística.

**Quadro 6: Habilidades específicas de escuta por campo de conhecimento - eixo AL/S**

Campo jornalístico -midiático	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como <b>vídeos, gravações de áudio</b> etc., e das <b>entrevistas</b> . (EF69LP19) Analisar, em <b>gêneros orais</b> que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da <b>modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</b>
Campo de atuação na vida pública	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de <b>programas políticos</b> (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), <b>propaganda política</b> (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	(EF69LP40) Analisar, em <b>gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras</b> , dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação, <b>os elementos paralinguísticos</b> (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e <b>cinésicos</b> (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.). (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: <b>exposição, áudios, vídeos</b> etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica ( <b>podcasts e vídeos de divulgação científica</b> ).

Campo artístico-literário	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os <b>recursos paralinguísticos e cinésicos</b> , como as variações no <b>ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas</b> , as manipulações do <b>estrato sonoro da linguagem</b> , a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, <b>apresentações musicais e teatrais</b> , tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem.
Todos os campos de atuação	(EF69LP55) Reconhecer as <b>variedades da língua falada</b> , o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no <b>português brasileiro coloquial</b> .

**Fonte:** Seleção e resumo a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 140-161; 176-191)

Nesta seleção de oito habilidades, há predominância do bloco 6º a 9º anos, com apenas uma específica do 9º ano, nenhuma do bloco 8º a 9º anos. O texto das habilidades em AL/S, não destaca a modalidade oral ou escrita dos textos, bem como há pouca referência a gêneros textuais/discursivos. De modo que, não havendo uma preocupação com a compreensão e análise oral dos gêneros, visando a uma análise da materialidade linguística por parte do professor e dos profissionais que elaboram material didático, este nível de reflexão sobre os usos da língua pode passar despercebido, o que levaria a uma análise superficial do texto oral. Ou, ainda, a análise de textos orais plainar sempre sobre as características do gênero e dos aspectos extra-linguísticos, paralinguísticos e cinestésicos e nunca na profundidade das escolhas linguísticas propriamente ditas e seus efeitos de sentido.

Assim, a habilidade EF89LP31, por exemplo, que preconiza analisar modalidade sistêmica, explicada como sendo “modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição” (BRASIL, 2018, p. 185), não aparece nesta listagem, porque, pelo critério aqui adotado, não há menção explícita à escuta, nem a gêneros orais, à modalidade falada, ou ainda o verbo utilizado no texto não está atrelado à escuta. Contudo, é passível de ser desenvolvida por meio da compreensão do oral, sobretudo através de gêneros orais de pequena extensão.

Outra observação que é preciso destacar é que na habilidade EF69LP27, elencada aqui, os gêneros programa político e propaganda política ocorrem nas modalidades escrita e oral, contudo não há referência a isso, como já enfatizado, mas pela possibilidade, foi listado aqui.

Por fim, cabe insistir na necessidade de o professor levar para a sala de aula os textos na modalidade oral e conduzir a percepção e análise dos recursos

linguísticos e paralinguísticos. Para isso, é preciso exercitar o ouvido de modo a dar atenção a estruturas e escolhas linguísticas. Dessa forma, a compreensão do texto oral atingirá um patamar mais profundo, para além da identificação de informações globais do texto.

**Quadro 7 – Identificação das habilidades que fazem referência à escuta**

Campo de atuação/Eixos de ensino	Leitura	Oralidade	AL/S
Campo jornalístico-midiático	EF69LP02 EF89LP07	EF69LP11 EF69LP12 EF69LP13 EF69LP14 EF69LP15	EF69LP16 EF69LP19
Campo de atividade da vida pública	EF89LP18	EF69LP24 EF69LP26 EF89LP22	EF69LP27
Campo das práticas de estudo e pesquisa	EF69LP29 EF69LP32 EF69LP34	EF69LP39 EF89LP27 EF89LP28	EF69LP40 EF69LP42
Campo artístico-literário	EF69LP45 EF69LP46 EF69LP48 EF89LP32 EF89LP34	EF69LP52	EF69LP54 EF69LP55 EF09LP10

O quadro mostra um total de 31 habilidades que envolvem a escuta de forma explícita ou implícita (maioria), perpassando eixos de leitura, oralidade e AL/S, em todos os campos de atuação. São sobretudo do bloco 6º ao 9º ano, o que indica que o desenvolvimento da competência na escuta é, de fato, o trabalho a ser aperfeiçoado ao longo dos anos de estudo. Cabe ao docente identificar e trabalhar em sala de aula os gêneros orais a fim de aprimorar a capacidade de escutar dos discentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou dar mais importância à escuta, enquanto atividade intelectual consciente de interpretação de textos orais/multissemióticos, uma atitude responsiva e colaborativa para a construção de sentidos, a qual precisa ser explorada e melhor desenvolvida nas aulas de língua portuguesa. Para isso, faz-se necessário desenvolver atividades na escola que promovam a compreensão auditiva consciente e eficaz.

Apresentou-se a BNCC como documento/monumento, porquanto produto da sociedade letrada apresenta uma montagem da história, da sociedade, um

testemunho da perspectiva que se tem de educação e do homem passado recente. O documento registra a necessidade que se tem hoje na sociedade moderna, permeada pela tecnologia e, conseqüentemente, pelos gêneros orais, de aperfeiçoar a capacidade de escutar. E o faz, quer de forma explícita, quer implícita, por indicar no texto das habilidades gêneros orais digitais e elementos próprios do texto oral, tornando a escuta objeto de ensino aprendizagem, com vista a interações comunicativas mais eficientes, respeitosas, empáticas, críticas, visando ao exercício pleno da cidadania.

## REFERÊNCIAS

---

ALVIM, Vanessa Titonelli; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Oralidade e ensino: sistematização das atividades de escuta na escola a partir dos resultados de uma pesquisa-ação**. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza. Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa. Araraquara: Letraria, 2019.

ARAÚJO, Denise Lino de; et all. **A BNCC de ensino fundamental - anos finais e a proposta para o componente língua portuguesa**: um documento caleidoscópico. Currículo e Docência. Vol.02. Nº. 02. Ano 2020 p. 46-65

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller] – 2 ed. São Paulo: Martins Fontes 1997.

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

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base: Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JR., Celso. **Oralidade na educação básica** - o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316

CRUZ, Carlos Mauricio da. **Atividades de escuta no Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa: por que e como realizá-las**. 2018. 213 f. Tese (Doutorado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/5948> Acesso em 03 de jan de 2023

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. **Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2ed rev. e ampl. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2022.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. **História e Memória**. 4 ed. Campinas: Unicamp, 1996. Disponível em <http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf> Acesso em: 23 mar. 2023

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Antônio Naéliton do. Propostas curriculares para o ensino fundamental: (des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/28984/1/ANTONIO%20NA%c3%89LITON%20DO%20NASCIMENTO%20-%20DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%28PPGLE%20%29%202022.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2023.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Curricular Comum: algumas reflexões com base na pedagogia histórico-crítica. In: **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, p.78-102, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8290>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano & FREITAS, Ernani Cesar de. Pesquisa científica in: **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane & BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIRA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I, jul, 2009

TÍLIO, Rogério. **A Base Nacional Curricular Comum e o contexto brasileiro**. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (orgs) A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. 2ed rev. e ampl. Campinas: São Paulo, Pontes Editores, 2022.mento digital e ensino. In. SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 133-148.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.003

# **A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO EM COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ANÁLISE DOS GÊNEROS LITERÁRIOS E DAS RELAÇÕES DE AUTORIA**

**ELISABETH GONÇALVES DE SOUZA**

Professora da Licenciatura em Física do Cefet/Rj – Petrópolis. Graduada em Pedagogia, Mestrado em Educação (UFSJ) e doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG). Professora Colaboradora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (CAED/UFJF). [Elisabeth.souza@cefet-rj.br](mailto:Elisabeth.souza@cefet-rj.br)

**GABRIELA DE SOUZA SABROSA**

Licencianda em Física pelo Cefet/Rj – Petrópolis. Bolsista PIBIC/Cefet/Rj. [Gabriela.sabrosa@aluno.cefet-rj.br](mailto:Gabriela.sabrosa@aluno.cefet-rj.br)

## **RESUMO**

Buscamos no desenvolvimento deste texto, apresentar um recorte dos resultados finais de uma pesquisa financiada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET/RJ) sobre as propostas didáticas relacionadas aos Gêneros Literários em Coleções de Língua Portuguesa aprovadas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, edição de 2021 (PNLD/2021). O PNLD/2021 avaliou e selecionou 09 coleções destinadas aos anos finais do Ensino Médio para o Ensino de Língua Portuguesa. Neste texto, apresentamos os resultados da análise de 07 coleções do referido programa no que diz respeito aos gêneros literários presentes e sobre a autoria masculina e feminina dos textos trabalhados nas coleções. Nossa discussão tem como base teórica os trabalhos de Batista (2003), Cosson (2001), Marcuschi (2005), Mortatti (2014), Paulino (2001), Soares (2005), Zilberman (2001), dentre outros. Finalizada a análise, observamos que as coleções organizam o ensino dos gêneros literários prioritariamente a partir de textos considerados cânones e, ainda que se façam presentes textos mais contemporâneos, eles ainda são em pequeno número. O poema aparece de forma muito recorrente em todas as coleções se sobrepondo aos demais gêneros literários. As atividades deixam a desejar no que diz respeito ao letramento



literário, pois exploram pouco a construção de sentidos pelos alunos a partir da linguagem literária. Outro ponto que destacamos é sobre a autoria feminina, pouco referenciada nas coleções se comparada com autores homens.

## 1 INTRODUÇÃO

---

Esta pesquisa foi realizada em um momento muito específico da história da humanidade, pois estávamos mergulhados na Pandemia da Covid-19 e vários países do mundo sofriam, e ainda sofrem, os seus efeitos. Centenas de milhões de pessoas ficaram confinadas em suas casas por quase dois anos, sem perspectiva do retorno a uma vida “normal” o que vem gradativamente acontecendo desde o início de 2022, mas mesmo estando em 2023, quase três anos após o início da Pandemia, ainda contabilizamos diariamente mortes pelo vírus.

O mundo inteiro foi assolado e, em tempos de confinamento social, dois elementos específicos, que envolvem as pesquisas em ensino, especialmente de Língua Portuguesa se entrelaçaram, de forma ainda mais evidente: gêneros digitais (pois estivemos - e ainda estamos - imersos nas telas e os meios digitais se tornaram a principal fonte de comunicação e encontros) e a de Literatura, tema deste texto, pois pesquisas mostram que muitos recorreram à leitura literária para descansar a alma deste período sombrio.

Nesta discussão nos dedicamos à Literatura, sobretudo ao Ensino de Literatura. Este texto busca apresentar alguns dados referentes à organização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), edição de 2021, e como os Livros Didáticos destinados ao ensino médio abordam o ensino desse componente curricular de grande importância para a formação humana, no que se refere aos gêneros literários mais presentes. Estes eram nossos objetivos iniciais, mas ao longo da pesquisa nos deparamos com uma outra questão e optamos por ampliar a discussão também na direção das autorias dos textos: buscamos investigar se as coleções tinham representação de textos escrito por mulheres. Assim sendo, este artigo trata das abordagens didáticas referentes aos gêneros literários e também discute as autorias dos textos, sobretudo, a presença de textos escritos por autoras.

Sendo o Livro Didático (LD) um importante material da prática pedagógica, as discussões sobre esse material ganharam, nos últimos tempos, espaço importante no meio acadêmico, o que pode ser notado pelo aumento do número de pesquisas no campo da Didática de Línguas, da Educação e do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

O LDP é um recurso da materialidade escolar de grande importância para o professor, que muitas vezes tem no LD o único material escrito possível de ser utilizado por seus alunos. De acordo com Costa Val e Marcuschi, os livros didáticos têm

importante papel na escola, pois contribuem seja para a “delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos” (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005, p.08).

Objeto anteriormente desprezado pelas pesquisas acadêmicas, considerado produção menor enquanto produto cultural, o LD faz-se hoje elemento importante da prática educativa da escola contemporânea e tornou-se tema de fóruns, seminários e publicações específicas sobre sua constituição, circulação, avaliação e uso. De acordo com Bittencourt,

“as discussões em torno do livro didático estão vinculadas ainda à sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros e também ao papel do Estado como agente de controle e como consumidor dessa produção” (BITTENCOURT, 2003, p. 119).

Assim, entendemos o LD, em todos os seus processos (avaliação, escolha e utilização em sala de aula), como um relevante material a ser pesquisado, uma vez também que ele se concretiza como um elemento importante no desenvolvimento de políticas públicas para a Educação, tendo em vista todo o trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação na implementação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que, desde 1996, vem realizando avaliações sistemáticas em LD de Língua Portuguesa e nas demais áreas do conhecimento atingindo toda Educação Básica. Como forma de garantir a qualidade dos livros utilizados pelos alunos, o governo brasileiro, ainda na década de 1980, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desde então, esse programa faz parte das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC). A partir de 1996, todos os livros adotados pelas escolas públicas deveriam passar por uma avaliação criteriosa para que chegassem às escolas, livros de qualidade. As obras avaliadas constam no Guia do PNLD, que apresenta um esboço geral de cada LD, no intuito de contribuir para o processo de escolha do LD pelo professor. O PNLD, até 2017 se organizava em edições anuais para cada etapa da educação básica, completando um ciclo de uso dos livros em três anos. A partir de 2017, o programa definiu um ciclo de utilização para quatro anos, ampliando assim o tempo que cada coleção fica à disposição de alunos e professores.

Outra mudança importante a ser destacada é a homologação da Base Nacional Comum Curricular que, de certa forma, vai orientar o conteúdo dos Livros

Didáticos. A respeito do Ensino de Literatura, algumas pesquisas, como a realizada por Diniz (2013) já apontam uma crítica em relação ao proposto pela base, no que se refere à Literatura, indicando que este documento prioriza uma função pragmática da Literatura que pouco dialoga com a construção da humanização. Assim sendo, este projeto busca também fazer uma análise entre as propostas das Coleções dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa e o que está expresso na BNCC, no intuito de verificarmos qual o direcionamento que cada coleção dá aos textos literários, se num caráter mais pragmático, ou mais humanizador.

No que se refere ao ensino de Literatura, muitos autores, como Zilberman (2008), apontam uma crise nesse ensino decorrente do tipo de formação dado pelas escolas nas décadas finais do século XX que privilegiavam uma formação de mão de obra e colocavam em cheque a utilidade do ensino da Literatura. Nesse sentido, a escola ganha um escopo utilitarista de formação para “algo” não da formação em “si”, ou para “si”. Esse modelo de formação desenvolvida no período tecnicista da Educação Brasileira acarretou um baixo desenvolvimento de leitores em geral e, em especial, de leitores literários. A Literatura era percebida como um componente curricular sem função e o desenvolvimento do gosto pela leitura, da fruição não eram considerados como aspectos formativos.

As alterações sociais do final dos anos 1980 que vão resultar na reorganização dos documentos legais (Constituição Federal de 1988) e curriculares (Diretrizes Curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais) da Educação Brasileira vão alterar a percepção acerca do Ensino de Literatura, mas essa alteração ainda não contemplará a finalidade desse ensino, instaurando assim uma nova crise. O novo espectro dessa da crise do ensino da Literatura esta, assim como antes, nos anos finais da Educação Básica. Nesta etapa, o Ensino da Literatura esta atrelado aos exames vestibulares e ao conteúdo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), evidenciando assim a função utilitarista da Literatura e não sua apreciação estética.

As críticas de Zilberman e Leahy-Dios (2004) a esse tipo de ensino dizem respeito ao direcionamento dado pelos exames, que não permitem que se extrapolem as expectativas dos alunos pois é necessário seguir as diretrizes postas pelo ENEM e replicadas, muitas das vezes, pelos Livros Didáticos. Nesta perspectiva, o ensino de literatura fica recortado, focado apenas em algumas obras, autores, datas e não privilegia o contexto sócio cultural do aluno e não contempla **a formação humana, a percepção artística e estilista para a fruição e apreciação das artes.**

Concordamos com Cândido que aponta que a Literatura, assim como as demais Artes é um bem indispensável ao ser humano, assim como alimentar-se, vestir-se, abrigar-se. Porém, esses hábitos são visto como mais fundamentais do que os hábitos que alimentam, agasalham e acolhem o espírito, sendo facilmente dispensados, consideradas desnecessárias

Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Neste sentido, é função da escola, proporcionar aos seus educandos uma formação literária capaz de diminuir o abismo social e cultural que assola a população brasileira. Para tanto, o trabalho com a Leitura Literária deve contemplar os livros indicados pelos educandos e os clássicos canônicos. De acordo com Abreu (2006), ao se comparar os diferentes objetivos, gêneros a que pertencem e o seu funcionamento textual, os educandos podem perceber como diferentes culturas em diferentes momentos produzem sua arte literária.

Já é posto em muitas pesquisas e documentos que o ensino de Língua Portuguesa deve considerar o contexto sociohistórico do aluno. Torna-se necessário pensar que o ensino de língua e de literatura pode acontecer numa perspectiva multicultural. Essa perspectiva não surgiu “de uma hora para outra, mas é fruto, por um lado dos grandes avanços das Ciências da Linguagem e das Ciências da Aprendizagem, introduzidos nos currículos de formação profissional desde os anos 1960 (MENDES, 2005, p.1). Dentro dessa nova perspectiva de ensino de Língua Portuguesa e Literatura, destacamos neste projeto a questão que envolve a abordagem dos textos literários em Livros Didáticos.

Em nossa vivência como docentes em escolas públicas, observamos que cada vez mais os alunos têm acesso à informação e a aparatos tecnológicos, sobretudo tablets e celulares. Em contrapartida notamos que a Leitura Literária não é tão atraente e o desenvolvimento de projetos e atividades que estimulem a leitura são cada vez mais necessários, se defendemos uma sociedade mais humana, mais igualitária com maior rigor ético e estético. Defendemos que promover a Leitura

Literária nos espaços escolares pode contribuir para a formação de um cidadão mais sensível com a própria sociedade. A Leitura Literária pode ampliar sua percepção sobre a organização histórica da sociedade, amplificar discussões atuais, desenvolver a apreciação pela Arte, que são quesitos fundamentais para a formação humana.

Nesse sentido, temos nos perguntado: Como os livros didáticos de língua portuguesa estão abordando o texto literário? Como mero componente curricular sem função? Como componente curricular com função utilitarista, tendo em vista exames e provas? Quais autores e autoras estão presentes? Há espaço ou indicações para novas leituras que sejam reflexo do contexto sociocultural do aluno? Esses e outros questionamentos deram origem ao projeto que ora desenvolvemos.

Por este motivo buscamos neste texto apresentar as reflexões resultantes da pesquisa realizada nas coleções do PNLD/2021 e refletir sobre propostas das atividades de ensino Literatura nas coleções de Livros Didáticos. Buscamos contribuir para futuras pesquisas relacionadas ao ensino, em geral, e de língua portuguesa e Literatura, em particular.

## **2. METODOLOGIA**

---

O primeiro passo a ser realizado quando se propõe uma pesquisa é refletir acerca dos meios utilizados para coleta e análise de dados a fim de que se consiga responder às questões propostas. É necessário organizar um plano procedimental para que o pesquisador possa controlar o modo com que ele chegará aos resultados. Como já delineado na introdução deste texto, os LD têm um papel importante na escola, pois, em muitas vezes, configuram-se como o único material de apoio dos professores e determinam, em outras vezes, o encaminhamento pedagógico, seja dos conteúdos, seja da proposta metodológica. Daí ser o LD importante instrumento de pesquisa. Apesar da produção acadêmica acerca do LD nos últimos anos, muitas são as questões que ainda precisam ser respondidas em relação a esse material, seja nos processos de avaliação, seja no uso em sala de aula. Para darmos conta de responder aos objetivos propostos no projeto do qual resulta este relatório organizamos o seguinte percurso metodológico:

- a. Como primeiro ponto deste percurso destacaremos a leitura do Guia do PNLD/2021. O Guia é uma coletânea com as resenhas das coleções

aprovadas pelo programa. Ele traz informações importantes que auxiliam o professor no processo de escolha pois apresentam o olhar dos avaliadores das coleções. No Guia analisamos as resenhas das coleções aprovadas observando sua avaliação geral e se havia alguma menção ao Ensino de Literatura.

- b. Analisadas as resenhas do guia, nosso próximo passo foi analisar as coleções. Estas coleções foram acessadas por via eletrônica tendo em vista as restrições impostas pela Pandemia.
- c. De posse eletrônica das coleções, passamos a análise efetiva de cada uma, buscando inicialmente organizar um levantamento quantitativo das atividades relacionadas ao ensino de literatura, buscando organizar quantos e quais são os gêneros literários presentes nas coleções e seus autores. Finalizado o registro quantitativo, realizamos a uma análise mais detalhada das atividades das coleções, tendo como base o referencial teórico apresentado neste texto, buscando investigar, quais textos/gêneros literários estão presentes, se há diversificação em relação às obras abordadas ou indicadas e se há espaço para uma discussão sobre a literatura que circula nos diversos contextos das diferentes salas de aula do país. Dada as limitações de páginas desde artigo, trataremos aqui dos gêneros literários mais presentes nas coleções e a relação com a autoria destes textos.

Vale ressaltar que o PNLD/2021 para Língua Portuguesa teve aprovada 09 coleções, das quais 07 compõem o corpus do projeto, do qual resultou este texto. Não conseguimos acesso na íntegra a duas coleções. Assim sendo, analisamos durante a execução do projeto as coleções Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social; interação Português; Linguagens em interação: Língua Portuguesa; Multiverso: Língua Portuguesa; Práticas de Língua Portuguesa; Se lingua nas linguagens: Língua Portuguesa e Ser protagonista: A voz das juventudes – Língua Portuguesa. Tendo em vista a limitação deste relatório, optamos por apresentar uma análise mais geral de apenas uma das coleções. Os dados das demais coleções estão disponíveis nos arquivos do NELINE (Núcleo de Estudos em Linguagens e Educação) do Cefet/Petrópolis.



### 3. RESULTADOS

---

Nesta seção apresentaremos os resultados das análises realizadas nas coleções aprovadas no PNLD/2021 para o componente de Língua Portuguesa no que diz respeito aos gêneros literários mais presentes nas coleções. Antes de expormos os dados quantitativos apresentaremos detalhes das coleções, conforme exposto no Guia do Livro Didático.

Numa análise do Guia do PNLD/2021, utilizamos como estratégia inicial a busca textual pela expressão “letramento literário”. Nesta busca não localizamos nenhum resultado. Avançamos para a expressão “ensino da literatura” e foi localizados apenas 1 resultados. Já na busca por “literatura” encontramos 25 resultados e por “literários” encontramos 29 resultados.

Neste sentido, o Guia parece discutir apenas a partir das expressões literatura e literário, mas não por letramento literário. Isto não significa, porém, que as coleções não realizem este trabalho. Para esta conclusão necessitamos de uma análise detalhada das atividades das coleções. Mas ressaltamos que seria importante o Guia já apontar conceitualmente estas questões, tendo em vista que os professores se baseiam nas resenhas no processo de escolha.

Os resultados encontrados na busca no Guia são direcionados para os princípios e critérios e para a avaliação das coleções. No que diz respeito aos princípios e critérios, o Guia expressa que “ (...) deve-se aumentar o estudo da literatura produzida no Brasil nos séculos XX e XXI, valorizando os estudos de gêneros literários e de outros campos de atuação, bem como o estudo das relações intertextuais (e interdiscursivas) (BRASIL, 2021). No que diz respeito às coleções aprovadas, o Guia aponta que:

A tendência das obras é não mais abordar a literatura cronologicamente por meio das escolas literárias, mas por meio de outros arranjos, como grandes temas da contemporaneidade. Por meio deles, as obras apresentam e correlacionam, sem deixar de tocar nas escolas e suas obras representativas, a literatura canônica à literatura contemporânea, indígena, afro-brasileira, de periferia, de mulheres, das diferentes regiões brasileiras e estrangeiras e das culturas juvenis (BRASIL, 2021, pág. 25).

Conforme o exposto no Guia, a diversidade literária deve se fazer presente nas coleções superando a ideia de trabalho exclusivo com os cânones, mas numa mistura a partir de temas contemporâneos. Outro ponto importante indicado no

Guia é a presença de literatura escrita por mulheres, um dos pontos de discussão deste artigo. É ressaltado também que a organização das obras atende ao previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizando que

o foco no texto literário como ponto de partida para o trabalho de prática de análise linguística/semiótica do estudo das obras literárias, seus gêneros e para formação do leitor, de modo a intensificar o convívio dos estudantes com as artes de modo geral e com a literatura de modo particular no componente Língua Portuguesa (BRASIL, 2021, pág. 28).

Aqui o Guia resalta um ponto importante que precisa ser mais difundido entre professores e estudantes: o convívio com a arte de modo geral e com a literatura, de modo particular. É preciso pensar que o ensino de Literatura na escola precisa contribuir para o desenvolvimento ético e estético dos discentes e docentes. Numa análise detalhada de cada coleção, as informações sobre literatura aparecem em todas as coleções. Registramos, a partir da busca textual no Guia, as seguintes avaliações:

a) Coleção Estações:

nas atividades voltadas para os textos literários, há a promoção da leitura-fruição e o estímulo à formação do(a) leitor(a). Nessa obra, as competências gerais, específicas e as habilidades previstas para o componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio são trabalhadas por meio de atividades que provocam o(a) estudante a mobilizar informações para experienciar as práticas de linguagem, por meio da leitura, da escrita, da oralidade, da análise da linguagem verbal e de outras semioses. Tudo isso é feito envolvendo aspectos socioculturais, políticos, ambientais, profissionais, de modo a contemplar os Temas Contemporâneos Transversais previstos na BNCC, bem como os diversos campos de atuação social. A obra possibilita ao(à) estudante motivar-se a refletir sobre direitos humanos e sociais, considerando os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano.

b) Coleção Interação Português

A abordagem do ensino da literatura focaliza a aproximação do texto literário com a vivência e o interesse dos(as) jovens, com propostas de leitura atualizadas e atividades de pesquisa, com vistas ao alcance da competência leitora e ao desenvolvimento das habilidades artísticas e literárias. Todavia, trabalha parcialmente com o compartilhamento de sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo

diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos (Interação português).

C) Coleção Práticas de Língua Portuguesa

Em Práticas de Leitura e Análise Literária, as atividades focalizam o desenvolvimento da fruição e a formação do leitor literário. A obra estabelece uma conexão da literatura com os conteúdos dos capítulos, por meio de articulações temáticas, composicionais, históricas e sociais, dentre outras. Contudo, em alguns trechos, a obra não explicita tais elos e determinados textos literários parecem deslocados da proposta do respectivo capítulo. Práticas de Língua Portuguesa

d) Coleção Se Liga nas Linguagens

Na parte da Literatura, o trabalho que a obra propõe no eixo da leitura traz como suporte uma coletânea de textos artísticos que representam os movimentos estéticos consagrados pela história literária. A seleção de textos segue a periodização histórica, sugerindo um estudo que se centra em características de época, autores e obras. Trata-se de textos, em sua maioria, de autores canônicos da literatura de Língua Portuguesa. A seleção inclui autores lusófonos contemporâneos, embora a produção literária atual compareça em menor quantidade. Se liga nas linguagens

E) Coleção Linguagens em interação

Os conteúdos abordados são diversificados, compreendendo textos literários consagrados, obras de arte, textos contemporâneos e expressões culturais plurais. Mulheres, quilombolas e negros(as) são contemplados(as) nos textos e atividades. Os povos do campo são tratados por uma perspectiva literária internacional.

F) Coleção Multiversos Língua portuguesa

Destaca-se que as atividades de leitura também promovem uma ampliação significativa do entendimento sobre as características do texto literário, explorando a dimensão argumentativa e persuasiva desses textos. Na mesma medida, propiciam reflexão sobre como recursos poéticos se fazem presentes em outros gêneros textuais, tais como campanhas publicitárias.

g) Coleção Ser Protagonista

A obra apresenta proposta didática que possibilita a autonomia de pensamento crítico e reflexivo e propicia o alcance da competência argumentativa pelo(a) estudante, sempre se pautando na importância de fontes confiáveis e cientificamente comprovadas. As potencialidades da obra são a variedade de textos literários (gêneros, autores e nacionalidades).

Podemos observar pelos destaques acima que as coleções buscam apresentar um trabalho dentro das perspectivas curriculares atuais diversificando os

gêneros e as autorias e abordando os conteúdos de forma mais integrada, contextual e atual. Porém, o Guia recomenda que os professores selecionem mais textos da atualidade que possam conversar com os temas das obras, como forma de enriquecer o aprendizado dos alunos, considerando que na coleção a maioria dos textos são de autores consagrados na Literatura.

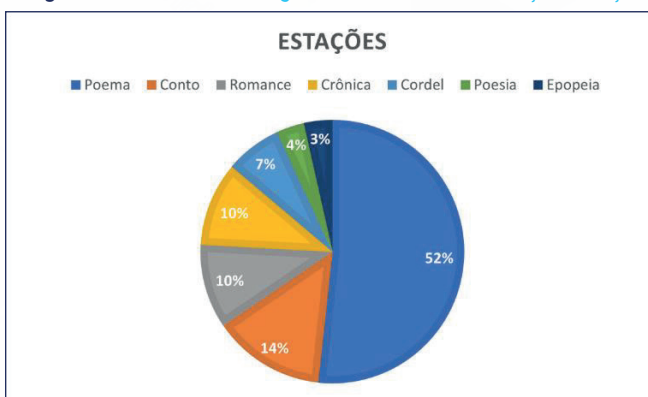
Enfatizamos sempre a necessidade de o professor perceber o Livro Didático como fonte de apoio, não como currículo final. Agregar, alterar, rever, reorganizar as atividades são as ações que darão ao professor status de protagonismo na ação docente e figura de coautor dos LD, papel que é importante na construção da atividade e da identidade docente.

A seguir apresentamos os gráficos por coleção que contém as informações a partir dos gêneros literários. Apresentamos também o gráfico relacionado às autorias dos textos literários presentes nas coleções.

## 4 - DISCUSSÕES

Nesta seção discutiremos sobre os dados coletados na análise das coleções no que diz respeito aos gêneros literários mais presentes nas coleções e na relação de autoria masculina e feminina. Estes dados nos dão uma percepção de como as coleções vem se organizando no que diz respeito aos gêneros literários e sobre a representação feminina na produção de textos literários. As imagens abaixo representam os gráficos<sup>1</sup> resultantes de cada coleção acerca dos gêneros literários.

**Imagem 01 – Percentual de gêneros literários na Coleção Estações**



1 Todos os gráficos e tabelas foram produzidos pelas autoras deste artigo

Imagem 02 – Percentual de gêneros literários na Coleção Se liga nas linguagens

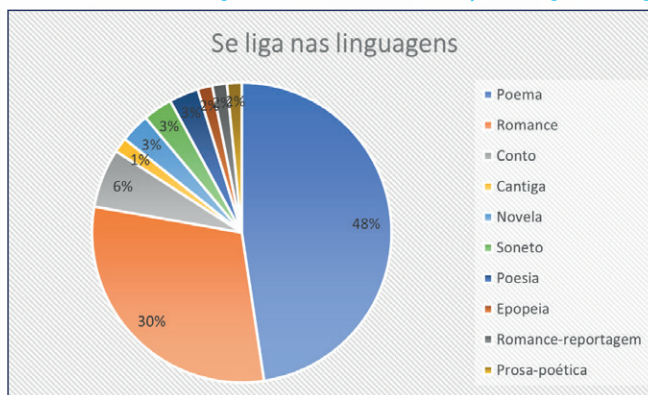


Imagem 03 - Percentual de gêneros literários na Coleção Interação Português

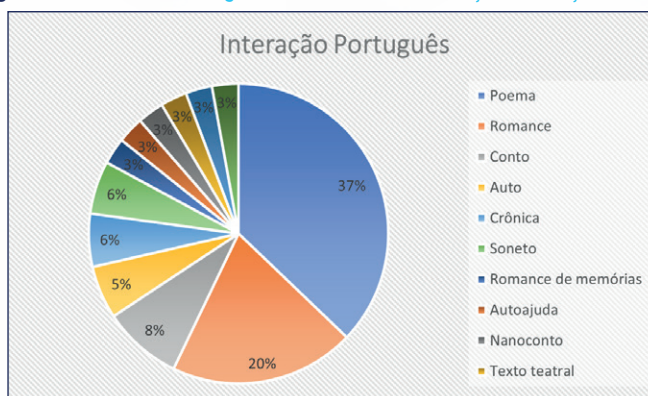
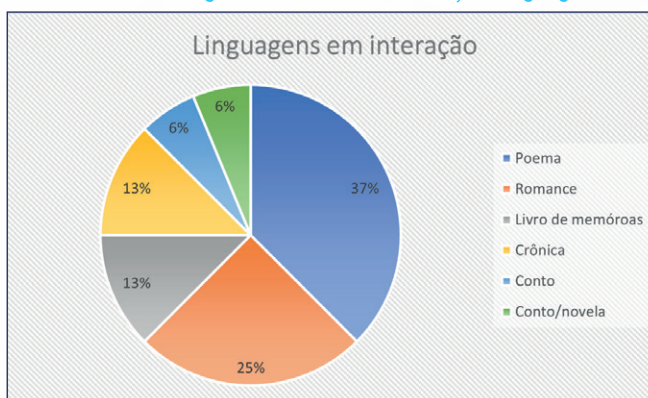
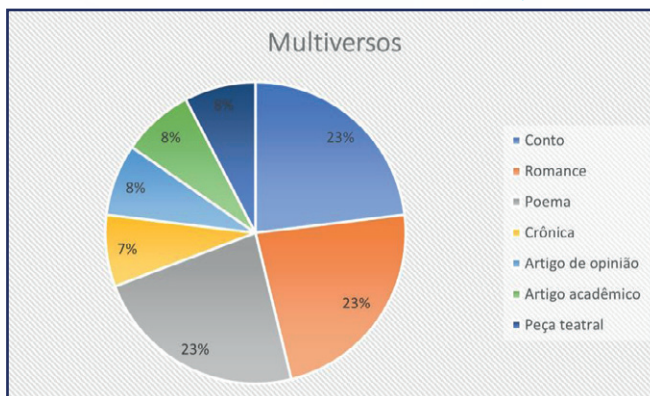


Imagem 04 – Percentual de gêneros literários na Coleção Linguagens em Interação

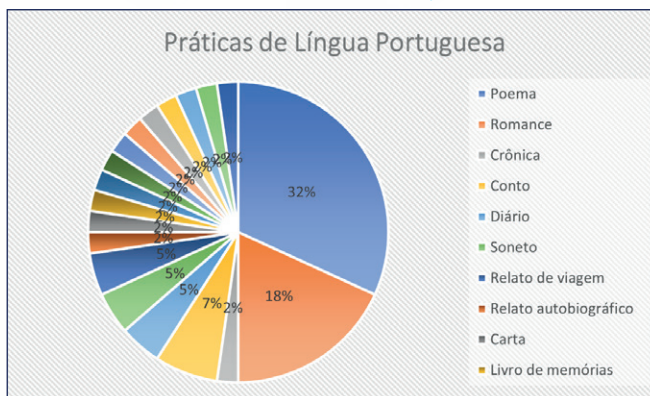




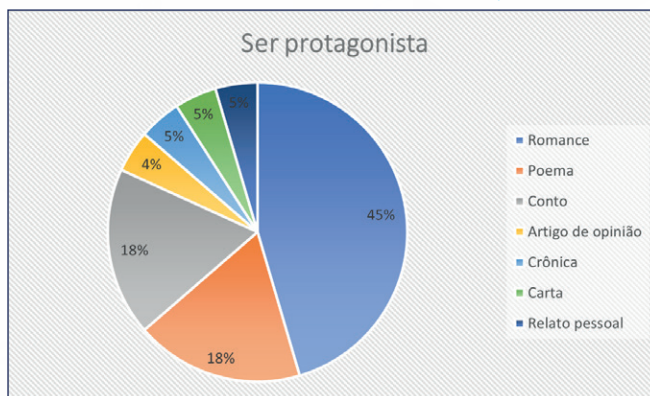
**Imagem 05 – Percentual de gêneros literários na Coleção Multiversos**



**Imagem 06 – Percentual de gêneros literários na Coleção Práticas de Língua Portuguesa**



**Imagem 07 – Percentual de gêneros literários na Coleção Ser protagonista**



Como podemos notar a partir da análise dos gráficos, o gênero poema é o mais presente nas coleções, sua incidência supera muito todos os outros. A

presença maciça do gênero poema não é uma novidade no que diz respeito à análise do ensino de Literatura em Livros Didáticos. Pela sua estruturação em texto curto contribui para sua considerável presença nos manuais, porém, como já levantado por Diniz (2013) a grande maioria dos poemas apresentados nos LD esta longe da realidade dos nossos alunos. Conforme Diniz,

cabe comentar que a leitura poética é uma leitura mais complexa, já que sua linguagem é, em geral, aquela que mais se distancia da linguagem habitual, tanto mais quando falamos das obras dos séculos passados. De forma nenhuma há aqui a intenção de afirmar que a poesia deva ser relegada a segundo plano no ensino de literatura em nível básico, mas há que admitirmos que esse gênero é o mais distante do universo do adolescente e a profusão de textos poéticos de séculos passados cria uma sensação de distanciamento entre o jovem e o que se propõe como literatura “legítima”. Basta, quanto a isso, lembrar que os livros de poemas não costumam constar das listas de mais vendidos(DINIZ,2013, 131).

Neste sentido, agregar textos poéticos mais atuais, que façam parte do universo dos jovens, pode favorecer para que eles percebam que os poemas, apesar de complexos, fazem parte do cotidiano e estruturam muitas vezes, canções que eles entoam diariamente. Aproximar os jovens da produção literária requer um ir e vir nos cânones e nas construções mais recentes. Enquanto este movimento não for realizado, o ensino de literatura continuará não fazendo sentido para nossos jovens.

Os gêneros que vêm logo abaixo de poema, no quesito quantitativo são conto, e crônica. A respeito destes gêneros, Cosson aponta o seguinte:

Contos e crônicas também devem ser cuidadosamente selecionados para não desperdiçar o tempo precioso a eles dedicado em sala de aula. Por serem mais curtos que novelas e romances, devem motivar o leitor pelo modo como apresentam o assunto, exigindo, como o poema, um aprofundamento que leve o leitor à percepção de suas camadas composicionais. São gêneros propícios a uma sensibilização inicial do aluno (BRASIL, 2006, p. 78).

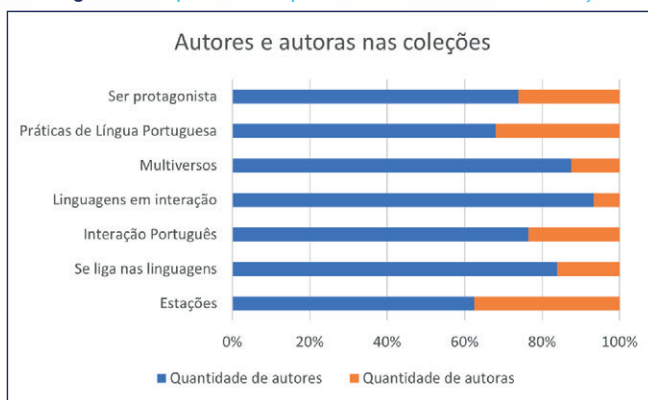
A discussão apontada por Cosson, a respeito da escolha dos contos de forma especial e dos demais gêneros literários de forma mais abrangente, nos remete a uma reflexão sobre a presença dos gêneros e o tempo, ou os tempos, dedicado à leitura e percepção do texto (seja ele poema, conto, crônica, romance). Uma coleção com uma seleção muito variada de gêneros, pode parecer num primeiro momento



interessante, como podemos notar nas coleções “Interação Português” e “Práticas de Língua Portuguesa”, porém, esta quantidade demasiada sem um trabalho de leitura voltado para a compreensão das nuances dos gêneros literários e das camadas do texto podem não contribuir para o letramento dos educandos. Daí a responsabilidade docente na avaliação e seleção das obras e na organização das formas de leitura.

A respeito da autoria dos textos, a imagem 08 e a tabela 01, nos apresentam os seguintes dados.

**Imagem 08 – quantitativo percentual de autoria nas coleções**



**Tabela 01 – Quantitativo de autoria por autores e autoras em cada coleção.**

Coleção	Quantidade de autores	Quantidade de autoras
<b>Estações</b>	15	9
<b>Se liga nas linguagens</b>	42	8
<b>Interação Português</b>	26	8
<b>Linguagens em interação</b>	14	1
<b>Multiversos</b>	14	2
<b>Práticas de Língua Portuguesa</b>	34	16
<b>Ser protagonista</b>	17	6

**Fonte:** Confeccionado pelas autoras

Podemos destacar a partir das informações da imagem 08 e da tabela 01 como se constrói a relação de autoria nas coleções analisadas. A grande maioria dos textos são de autores homens que são responsáveis por 162 textos contra 50 textos de autoras mulheres, configurando mais de 200% de diferença de autoria

entre homens e mulheres. Estes dados corroboram discussões muito atuais sobre como a literatura reflete a preponderância histórica masculina na sua produção e divulgação. É de nosso conhecimento o caso de Julia Lopes de Almeida, escritora brasileira, que contribuiu na fundação da Academia Brasileira de Letras, mas que foi excluída da instituição juntamente com outras mulheres, por em média, 80 anos.<sup>2</sup>

Conforme Schmidt (2008), há o silenciamento em torno da literatura escrita por mulheres no século XIX. Isso leva a um silenciamento também no que se refere aos cânones nacionais, dando mais evidência a autoria masculina e, por consequência, à construção de um referencial de cânones literários escritos por homens. Além disso, é esse cânone o responsável por fixar “as fronteiras de um campo de identidade e de valor concebido como parte substancial da memória cultural da nação” (SCHMIDT, 2008, p. 132).

A este respeito, Duarte aponta o seguinte:

Se passarmos os olhos nas antologias mais clássicas de nossa literatura e não vemos escritoras, isto apenas significa que elas nunca existiram? Se existiram algumas, sua produção foi sempre inferior à dos escritores contemporâneos para justificar sua não-inclusão nessas antologias e maiorias dos manuais de literatura? (DUARTE, 1987, p. 16).

A luta pela autoria feminina ganhou contornos importantes, mas ainda percebemos, sobretudo, pelos dados desta pesquisa, que a representação feminina precisa ser muito discutida ainda. Vale destacar que movimentos sociais importantes, como o Coletivo Leia Mulheres, que se dedica à leitura, discussão e divulgação de autoras mulheres vêm tentando romper a barreira do patriarcado e difundindo a leitura literária produzida por mulheres. Mas como já mencionado, ainda é um longo caminho a se discutir.

No que diz respeito ao trabalho pedagógico dos gêneros literários, os dados encontrados a partir da análise das referidas coleções nos deixa preocupados quanto ao ensino e consolidação dos gêneros literários. Como podemos notar, estes gêneros, como não poderia deixar de ser, são trabalhados no eixo de leitura. Porém, para uma compreensão global destes gêneros, seria importante articular a leitura com a produção textual, oralidade e análise linguística. Em nossa análise, destacou-se na articulação dos eixos e nos aspectos de contemplar a transversalidade

---

2 A este respeito ver o livro *Escritoras Silenciadas*, de Ana Faedrich.

de temas as coleções Estações e Ser Protagonista. As demais coleções enfatizam pouco este aspecto. O que observamos é que há pouca articulação, sobretudo com a produção textual e análise linguística. A articulação destes três eixos poderia propiciar aos educandos uma percepção da organização do gênero quanto à estilo e elementos gramaticais da língua que o compõem e assim contribuir para a produção de sentido. Porém, este trabalho é bastante incipiente.

Ressaltamos que esta desarticulação não é um problema apenas dos gêneros literários. Em outras pesquisas por nós realizadas, referentes aos gêneros digitais, notamos a mesma desarticulação. A leitura do gênero sem o movimento de sua produção e sem perceber as nuances linguísticas que o compõem não contribuem para a consolidação do aprendizado deste gênero.

## **5. CONCLUSÃO**

---

Não resta dúvida quanto à importância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático para a consolidação de uma educação mais equânime e de qualidade no Brasil. Desde sua criação, o programa contribui significativamente para que todos os alunos das escolas públicas brasileiras tenham acesso a materiais didáticos avaliados criteriosamente. Mas é sabido também que todas as políticas públicas, em especial, as de educação, precisam ser avaliadas no intuito de serem replanejadas e suas lacunas repensadas.

Neste texto, discutimos dados levantados a partir de uma análise quantitativa e qualitativa das coleções de Língua Portuguesa aprovadas para PNLD 2021, no que diz respeito ao ensino de literatura, em especial, no que diz respeito aos gêneros presentes e a relação de autoria. Nossa análise a respeito da organização das referidas coleções evidenciou que os livros didáticos ainda abordam o ensino de literatura com base preponderante nos cânones e apresentam de forma incipiente produções literárias que são do universo juvenil. Para nós, as propostas de ensino deveriam variar entre o ensino dos cânones e a produção literária mais atualizada como forma dos jovens se reconhecerem nestes textos e apreciarem mais a literatura. Notamos que as coleções analisadas continuam optando preponderantemente pelo trabalho com o gênero poema. Outro ponto que notamos é que as coleções não têm um processo recorrente de articulação entre os eixos de leitura, escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos. Assim, na perspectiva do Letramento Literário, além de ensinar sobre leitura e produção dos gêneros literários é preciso ampliar discussões

sobre a estruturação do gênero, formas de circulação, conteúdo composicional e estilo. É necessário que se amplie a discussão sobre os usos sociais e artísticos que se fazem dos gêneros, em especial, abordar a literatura em sua capacidade de fruição, tendo em vista, sobretudo, que durante a pandemia da Covid-19, a leitura literária funcionou como importante meio de escape para as pessoas confinadas em suas casas.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que a autoria dos textos presentes nas coleções do PNLD/2021 de Língua Portuguesa é, na sua imensa maioria, de autores homens. A representação feminina na autoria de textos literários é bem incipiente. Estes dados reforçam a ideia de uma produção literária patriarcal, que reflete ainda nossa sociedade machista e corroboram a necessidade de movimentos mais contundentes que discutam a presença de autoras mulheres nos textos literários de livros didáticos na esperança de um tratamento equânime em tempos próximos.

## **6. REFERÊNCIAS**

---

BARBOSA, B. T. Letramento Literário: sobre A Formação Escolar do Leitor Jovem. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, v.16, n.1, p.145-167, mar./ago. 2011. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2016.

BATISTA, Antônio A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROXANE, Rojo; BATISTA, A. A. G. (Orgs.). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs). Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

CARVALHO, M. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. Vários escritos. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

FONTES, Nathalia Soares. A literatura na base nacional comum curricular: o ensino literário e a humanização do indivíduo. Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Corumbá – 2019.

FINARDI, Kyria Rebeca; SCHERRE, Maria Marta Pereira; TESCH, Leila Maria; CARVALHO, Hebe Macedo de (orgs). A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas: Pontes Editores/PPGEL-UFES, 2019.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KLEIMAN, A. Introdução: o que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

KLEIMAN, A. O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização. Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem. Curso de extensão sobre Alfabetização e Letramento. Projeto temático letramento do professor. Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de Campinas/ Unicamp, abr./maio. 2007. (Material didático).

LEFFA, V. J. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

MARIA, Luzia de. O clube do livro: ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Educação e Sociedade da Informação (orelha de livro). In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, Ana Elisa (organizadoras). Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3ª Ed. – Belo Horizonte: Ceale, 2005.

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

MENDES, Adelma Nunes Barros. A linguagem oral nos LD de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental - 3º e 4º ciclos: algumas reflexões. Tese (doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

PAULINO, G.; COSSON, R.. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. PAULINO, G.. Letramento literário: por vielas e alamedas. Revista da FAGED, Salvador, n.5, p.117-125, 2001.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda (orgs.). Tipos de textos, modos de leitura. Belo Horizonte: Formato, 2001.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (Org.). Ler e navegar: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 31-76.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOUZA, Elisabeth Gonçalves de. A coesão textual em Livros Didáticos do PNLD/2010. Faculdade de Letras da UFMG. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos, 2012, 284

SOUZA, R. J.; COSSON, R. Letramento Literário: uma proposta para sala de aula. Conteúdo e Didática de Alfabetização, São Paulo, UNESP, p. 101

## **COLEÇÕES ANALISADAS E RESPECTIVOS AUTORES**

### **COLEÇÃO INTERAÇÃO PORTUGUÊS - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS.**

**Autores:** ANDRÉ CAMARGO LOPES); JOSE PAULO BRISOLLA DE OLIVEIRA, ANGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA; JOSE AUGUSTO VICTORIA PALMA; MARISA

MARTINS SANCHEZ; MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE; MARCELA REGINA NOGUEIRA PONTARA; MARIA LUIZA MARQUES ABAURRE; ROBERTA CAPARELLI; RAQUEL TEIXEIRA OTSUKA; GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA; ANDRE CAMARGO LOPES (ANDRÉ CAMARGO LOPES)

### **COLEÇÃO INTERAÇÃO LINGUAGENS.**

**Autores:** STELLA RAMOS SANTOS; RENATA GARCIA MARQUES; MILDRED APARECIDA SOTERO; CAMILA GARCIA KIELING; CAMILA CARRASCOZA BOMFIM (CAMILA CARRASCOZA BOMFIM); AUBER SILVINO BETTINELLI (AUBER BETTINELLI); MARIA HELENA WEBSTER (MARIA HELENA WEBSTER)

### **ESTAÇÕES LINGUAGENS: ROTAS DA SUSTENTABILIDADE**

**Autor(es):** AMANDA SANTOS GOMES, DEISE SANTOS DE BRITO, DENISE FALCÃO, ELISABETE COSTA SILVA, FERNANDA PINHEIRO BARROS, FREDERICO DELAZARI, JANICE CHAVES MARINHO, LÁZARO BARROS, LUAN LINS GUANAES, LUCIANA MARIZ, LUDMILLA COIMBRA, LUIZA SANTANA CHAVES, LYGIA BARROS, PAULA CASTIGLIONI, PAULO DOS SANTOS, RENATA DE MELO GOMES, RENATO GONÇALVES PERUZZO, TEREZA ALKIMIM

### **COLEÇÃO SER PROTAGONISTA**

**Autores:** SOFIA DO AMARAL OSORIO; PEDRO WAKAMATSU OGATA; NATHALY AMANDA SOARES SILVA; MARIA EMILIA DE LIMA; GEORGE LUCAS DE ARAM NERCESSIAN; ELIANA GOMES PEREIRA POUGY; CAROLINA CARBONARI ROSIGNOLI; ANDRE LUIS VILELA; ELIANA GOMES PEREIRA POUGY; JOAO REYNALDO PIRES JUNIOR

### **COLEÇÃO PRÁTICAS DE LINGUAGEM.**

**Autores:** ANDRE CAMARGO LOPES; JOSE PAULO BRISOLLA DE OLIVEIRA; ANGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA; JOSE AUGUSTO VICTORIA PALMA; MARISA MARTINS SANCHEZ; MARIA BERNADETE MARQUES ABAURRE; MARCELA REGINA NOGUEIRA PONTARA; MARIA LUIZA MARQUES ABAURRE; ROBERTA CAPARELLI;



RAQUEL TEIXEIRA OTSUKA; GUIOMAR GOMES PIMENTEL DOS SANTOS PESTANA (GUIOMAR G. P. DOS SANTOS PESTANA); ANDRE CAMARGO LOPES

### **COLEÇÃO SE LIGA NAS LINGUAGENS. AUTORES**

PRISCILLA VILAS BOAS; OSMAR MOREIRA DE SOUZA JUNIOR; ALINE FERNANDA FERREIRA VARGAS; IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ (IRLLA KARLA DOS SANTOS DINIZ); WILTON DE SOUZA ORMUNDO; CRISTIANE ESCOLASTICO SINISCALCHI

### **COLEÇÃO MULTIVERSOS - LINGUAGENS.**

**Autores:** MARIA TEREZA RANGEL ARRUDA CAMPOS (MARIA TEREZA ARRUDA CAMPOS); LUCAS KIYOHARU SANCHES ODA (LUCAS SANCHES ODA); INAE COUTINHO DE CARVALHO; RODOLFO GAZZETTA

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.004

# A IMPORTÂNCIA DAS ANÁFORAS PARA A COESÃO TEXTUAL NO GÊNERO DISCURSIVO ARTIGO DE OPINIÃO

**GLENNIA ELLEN SOARES COSTA**

Mestra em Ciências da Linguagem do Curso de Pós Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte- UERN, [glenia.ellen@gmail.com](mailto:glenia.ellen@gmail.com);

**GIOVANNY BEZERRA DA SILVA**

Graduando em Letras-português pela Universidade Federal Rural do Semi-árido- UFRSA, [giovannysilva29@gmail.com](mailto:giovannysilva29@gmail.com);

## RESUMO

Na educação básica um dos maiores problemas discutidos por alunos e professores é o ensino de leitura e produção textual. Nesse contexto, esta pesquisa busca refletir sobre a escrita dos alunos do fundamental II, mais precisamente do 9º ano e como eles utilizam o processo referencial anafórico para a coesão textual em textos argumentativos como o artigo de opinião. Neste trabalho, nos propomos analisar artigos de opinião escritos por alunos da rede básica de ensino, no município de Apodi-RN. Esses artigos de opinião serão observados com base numa perspectiva dialógica de Bakhtin. Como fundamentação teórica nos ancoramos ainda nos pressupostos de Bakhtin (2003, 2006), Koch e Elias (2006, 2009) e Marcuschi (2008, 2014). Sendo assim, esta pesquisa pretende contribuir para o uso eficiente e estratégico dos gêneros discursivos argumentativos tornando-os ativos em suas práticas discursivas.

**Palavras-chave:** Produção Textual, Artigo de Opinião, Gênero Discursivo.

## INTRODUÇÃO

---

**E**sta nossa pesquisa teve como motivação a nossa inquietação em saber como o processo referencial anafórico contribui para a construção do gênero discursivo artigo de opinião, para a sua manutenção, coesão e a construção dos sentidos.

De nossa inquietação surgiu uma problematização de como na construção-organização desse gênero o produtor vai fazendo suas escolhas lexicais, construindo assim também os sentidos do texto. Quando isso acontece os referentes presentes no texto passam a ser objetos discursivos, não funcionando apenas como itens de retomada, mas também como mecanismos de organização na dinâmica do texto.

Quando tratamos de produção textual, pensamos logo em um estudo pautado pela gramática tradicional baseado na análise de frases soltas, isoladas e correção gramatical sem objetivos definidos. Embora haja certa divergência entre professores e pesquisadores quanto as estratégias de construção do texto, da coesão e do sentido, ora seguindo o ensino tradicional, ora seguindo uma perspectiva sociointeracionista, essa realidade tem mudado um pouco através de pesquisas que contribuíram para esse estudo.

Nesse sentido, discutiremos os processos referenciais anafóricos como recursos utilizados na construção do gênero artigo de opinião, sua manutenção, coesão e produção de sentidos. Essa nossa pesquisa estuda os mecanismos, os quais são os referentes que se configuram de maneira a serem retomados na articulação do texto podendo ser encontrados na superfície desses textos.

Para isso, nos basearemos em uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista por meio da qual aprofundaremos nossas discussões e reflexões acerca do nosso objeto de pesquisa.

Para atender esses objetivos, tomamos como referencial teórico os pressupostos de Koch e Elias (2006, 2009), Marcuschi (2008, 2014), bem como os de Mondada e Dubois (2003) no que diz respeito ao estudo da Linguística Textual.

Assim, nossa pesquisa tem interesse em aprofundar seu estudo nos processos referenciais anafóricos em artigos de opinião na educação básica, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Em harmonia com nossos objetivos e nossos estudos, nosso corpus constitui-se de 3 artigos de opinião com o objetivo de analisar os processos referenciais anafóricos como recurso essencial para a construção e coesão do texto.

Diante do que foi discutido, acreditamos que, com nossa pesquisa, poderemos trazer algumas contribuições positivas, acerca de como o produtor de textos poderá abranger a possibilidade de uso do processo referencial anafórico para uma melhor construção dos artigos de opinião.

Podemos citar como contribuição o fato de que os processos referenciais são necessários à articulação do texto, uma vez que, são responsáveis por sua condução, cooperando assim para o sentido do texto, tornando-os coesos e coerentes.

Diante da relevância de estudos guiados pelo viés da Linguística Textual, bem como de seus aspectos constitutivos como materialização dos gêneros discursivos com destaque para o artigo de opinião, é de grande importância conhecer mais sobre os aspectos intrínsecos ao percurso do gênero como no caso da organização e manutenção tópica caminhando para a constituição do gênero e dos sentidos do texto. Dessa maneira, este trabalho contribuirá significativamente para uma boa compreensão dos processos referenciais e das relações desencadeadas por eles, assim como para a constituição do gênero artigo de opinião, sua organização e manutenção.

## **METODOLOGIA**

---

Para realização desse nosso trabalho cujo objetivo consistia em analisar como as anáforas contribuem para a coesão e construção dos sentidos no gênero artigo de opinião, fez-se necessário conhecer os mecanismos para se identificar na análise os procedimentos e as adequações necessárias às produções textuais. Dentre os procedimentos que foram feitos podemos citar a discussão do processo referencial anafórico como recurso essencial a escrita de um gênero como artigo, uma vez que, sem tal estratégia recursiva, sua construção e sentido podem ser limitados.

Com base em uma perspectiva que considera as experiências que os sujeitos carregam, sua representação e os conceitos que os constituem, nossa pesquisa, se classifica em qualitativa e interpretativista, tendo em vista que, a nossa análise varia de um artigo para outro.

A pesquisa foi assim desenvolvida em algumas etapas: leitura de textos para subsidiar nosso estudo e para um maior aprofundamento da teoria, leituras sobre a perspectiva bakhtiniana e sobre uma perspectiva dialógica de produção e revisão

textuais, cuja finalidade seria embasar os artigos de opinião escritos por alunos do 9º ano do ensino fundamental.

Após a leitura dos artigos de opinião escolhidos, trabalhamos com a teoria dialógica do círculo de Bakhtin (2003, 2006, 2013), com a teoria da Linguística de Texto sobre a referenciação de acordo com os pressupostos de Koch e Elias (2006, 2009), Mascuschi (2008, 2014) e Cavalcante (2014). Depois de selecionados esses artigos de opinião, seguimos com a análise com a qual identificamos a presença das anáforas como recurso coesivo para a construção e manutenção do gênero mencionado.

## **GÊNERO, ENUNCIADO, ESTILO**

---

Como fundamentação do nosso trabalho, tomamos como base as concepções da teoria dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin (2003, 2006, 2013), a qual norteia a pesquisa proposta porque tem como foco central a perspectiva dialógica da linguagem, o que implica os conceitos de gênero, enunciado e estilo, levando sempre em conta a interação entre interlocutor e demais parceiros da comunicação verbal, ou seja, tendo sempre em vista que em toda manifestação linguística, seja falada, seja escrita, leva-se sempre em conta a relação com o outro.

Nesse sentido, de acordo com Bakhtin (2003), toda atividade humana envolve a utilização da linguagem, ou seja, os seres humanos necessitam estar sempre em interação, o que acontece por meio de enunciados. conforme o autor, para cada atividade existem enunciados marcados pela especificidade de uma dada esfera de comunicação.

Podemos compreender, dessa maneira, que existem gêneros discursivos variados em virtude da necessidade humana de estabelecer comunicação nas várias esferas de atividades sociais: jurídica, jornalística, médica, acadêmica, doméstica, dentre outras; por isso, devemos sempre adequar o nosso dizer ao espaço-tempo, ou seja ao contexto em que estamos inseridos.

Diante do que foi discutido, verificamos que a língua não é constituída isoladamente, sem se levar em consideração os interlocutores e a situação comunicativa em que os sujeitos estão inseridos, mas sim pelo fenômeno dialógico estabelecido pela interação verbal, realizada por meio da enunciação que constitui assim a realidade fundamental da língua.

Essa realidade será norteadada pela perspectiva teórica da Linguística de Texto, seguindo as orientações de Marcuschi (2008, 2014), que “contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas, observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo”. Já as orientações de Koch e Elias (2006, 2009) defendem que a referenciação, assim como a manutenção e a progressão referencial consistem na construção e reconstrução de objetos de discurso e, por conseguinte, não são apenas meros elementos de retomada, ou seja, os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, assim, o processo de referenciação constitui-se como uma atividade discursiva, portanto, as expressões referenciais não se confundirem com a realidade extralinguística, ou seja, elas “são escolhas realizadas pelo produtor do texto e orientadas pelo princípio da intersubjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita”, Koch e Elias (2006, p. 133-134).

É importante ressaltar ainda os estudos de Mondada e Dubois (2003) como percurso norteador no que diz respeito à referenciação anafórica, pois tais postulados asseguram que o acesso ao mundo se dá por meio da interação dos indivíduos entre si e com o mundo, mediante relações linguístico-cognitivas, das quais depreende-se uma visão dinâmica de categorização, em que se leva em conta aspectos de ordem social e cognitiva na construção dos enunciados. Nesse sentido, o sujeito não é visto apenas como mero decodificador, mas, também, como um sujeito que se constrói sociointerativamente, levando sempre em consideração os aspectos cognitivos.

Nossas escolhas por tais teorias se justificam por buscar promover uma discussão sobre nosso objeto de pesquisa. Neste sentido, estes referenciais podem contribuir para nossa empreitada.

## **A ANÁFORA**

Autores como Apothéloz (2003), Cavalcante (2004, 2011), Marcuschi (2005), Koch e Elias (2006, 2009) e Vasconcelos de Sá (2014) tratam dos processos referenciais. Escolhemos Apothéloz (2003) para subsidiar esta pesquisa por representar uma tradição no estudo das anáforas para quem o processo de referenciação anafórico configura-se pela remissão a uma palavra ou expressão com a qual se estabelecerá uma relação cognitiva.

Outras autoras que também utilizaremos como base em nossa pesquisa é Cavalcante (2004, 2011) e Sá (2014), no que se refere à abordagem classificatória das expressões referenciais, pois elas discutem e sugerem algumas classificações como introdução referencial e referenciação anafórica.

Cavalcante (2011), explica que uma introdução referencial ocorre quando uma expressão é inserida pela primeira vez no contexto discursivo. Podemos dizer que quando há a introdução de referentes, para Cavalcante (2011), uma introdução referencial ocorre quando uma expressão aparece pela primeira vez no contexto discursivo, assim há a introdução de referentes quando uma expressão referencial apresenta um objeto no discurso sem que outro componente do contexto discursivo ou da situação discursiva imediata de comunicação o tenha evocado. Assim, a referida autora considera uma introdução referencial sempre que uma entidade é inserida pela primeira vez no texto. Depreende-se do que foi dito que a introdução referencial é marcada pela não continuidade de referentes, mas, sim, por ter como característica a introdução referentes, como é exemplificado a seguir em Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014):

(1) “PAI,

Este retrato é mais e mais que a pedra branca, mais que a data sempre. E mais que um nome, que um eco nunca mais.

É o assalto de não ser. Sou eu riscada em molde. O que condenei que cresceu em mim. É vivo fitá-lo assim remendado do que foi. É querer fincá-lo doce, envolvido, e não sofrer.

É a certeza má de que este retrato é mais e será mais do que você. Você, que o tempo sobre o tempo, impenetrado, levará de mim.”

“– Papai, por que você não coloca meu marido no lugar do seu sócio que acaba de falecer?

– Conversa com o pessoal da funerária. Por mim, tudo bem.”

Sabemos que, nos textos, todos os referentes que aparecem pela primeira vez são introduções referenciais, mas, a título de exemplificação, destacaremos somente um tipo de cada processo referencial. Desse modo, tanto em (1) quanto em (2), as expressões “Pai” e “papai” são os indícios mais prováveis de introduções referenciais.

Com relação as anáforas diretas e indiretas. Em (1), “[n]a elipse de “ele”, o retrato, o coenunciador sabe tratar-se da mesma entidade” (CAVALCANTE, CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 55), tendo, deste modo, um caso de anáfora direta, em que o



mesmo referente é retomado. Em (2), o referente “funerária”, embora apareça pela primeira vez no contexto, já está ancorado em outro referente: o falecimento, o que faz com que funerária seja uma anáfora indireta, isto é, é um referente “novo”, mas ancorado em pistas diversas, dentre elas a lexical, que remete ao significado de funerária como empresa comercial que se destina a realizar cerimônias de sepultamento, com o falecimento de alguém.

Compreende-se, então, do que foi dito que há anáforas indiretas todas as vezes em que um novo objeto é introduzido mediante as relações dos elementos presentes no cotexto e no contexto discursivo, sendo, dessa forma, estabelecidas relações por associações e/ou inferências por meio dos objetos de discurso.

## **AS FUNÇÕES DISCURSIVAS DOS PROCESSOS REFERENCIAIS**

---

Neste tópico, discutiremos as funções cognitivo-discursivas que ocorrem durante o processo de referenciação, bem como as funções presentes no processo referencial anafórico, tendo em vista que nosso trabalho observa como elas contribuem para a construção/tessitura do gênero artigo de opinião. A inter-relação entre esse processo e suas funções já se mostrou bastante evidente. Percebemos, portanto, a necessidade de mergulhar mais profundamente nas discussões que esse fenômeno suscita. Para isso, exploramos as obras de Koch e Elias (2008), Koch (2018), Cavalcante (2011), Ciulla (2008) e Sá (2007, 2014).

Como foi dito no decorrer do trabalho, as expressões referenciais são formas linguísticas ativadas na memória discursiva, a partir das escolhas lexicais e cognitivas do locutor, dentro de um determinado contexto de comunicação. Tais expressões operam como um recurso para a coesão e a progressão textual, possibilitando, assim, desempenhar diversas funções dentro do texto que auxiliam na construção dos sentidos e na organização textual.

Temos como ponto de partida os estudos de Koch (2004). O trabalho da autora apresenta as funções discursivas que são utilizadas como referências fundamentais em trabalhos realizados nesta área. Nele, são apresentadas as seguintes funções discursivas: (a) ativação/reativação na memória; (b) encapsulamento (sumarização) e rotulação; (c) introdução de informações novas; (d) organização macroestrutural; (e) especificação por meio da sequência hiperônimo/hipônimo; (f) construção de paráfrases definicionais e didáticas; (g) orientação argumentativa; (h)

categorização metaenunciativa de um ato de enunciação. Estas, assim apresentadas por Koch (2004), podem estar relacionadas a quaisquer processos referenciais. A seguir, detalharemos cada uma delas.

Entendemos também o quanto essa diversidade de funções tem revelado uma fonte para os estudos sobre as funcionalidades das expressões nominais. Nessa direção, é baseado nos pressupostos de Koch (2018) que outras pesquisas se desenvolveram, evidenciando o quanto a LT tem progredido na busca por revelar a forma como a representação do objeto de discurso se organiza no decorrer da enunciação.

Ainda no âmbito das pesquisas acerca das funções discursivas dos processos referenciais, é relevante destacar a proposta de Ciulla (2008), tendo em vista que os pressupostos discutidos pela autora reverberam uma visão mais ampla desse processo.

Nesse sentido, citamos Sá (2014), que apresenta um quadro-resumo da pesquisa de Ciulla (2008).

**Quadro 1- classificação das funções discursivas dos processos referenciais**

Função discursiva	Caracterização	Exemplo
Organização de partes do texto	Inaugura tópicos, integra e muda tópicos, antecipa ou mantém informações em suspenso, salienta um referente, orientando a localização de um referente no espaço/tempo.	(23) "Subitamente, não sabia mais como se ata o nó da gravata. Era como se enfrentasse uma tarefa desconhecida, com que nunca tinha tido qualquer familiaridade. Recomeçou do princípio. Uma vez, outra vez – e nada. Suspirou com desânimo e olhou atento aquele pedaço de pano dependurado no seu pescoço." (RESENDE <i>apud</i> CIULLA, 2008, p. 163).
Metadiscursividade	Promove uma catálise de pressuposições, aponta uma referência problemática, captura argumentos dispersos e assinala um convite para reparar uma sequência.	(24) "Dasdores e suas numerosas obrigações: cuidar dos irmãos, velar pelos doces de calda, pelas conservas, manejar agulha e bilro, escrever cartas de todos. Os pais exigem-lhe o máximo, não porque a casa seja pobre, mas porque o primeiro mandamento da educação feminina é: trabalharás dia e noite." (ANDRADE <i>apud</i> CIULLA, 2008, p. 164).
Introdução de informações novas	Atualiza conhecimentos, especifica por meio de uma sequência hiperônimo/hipônimo e fornece explicações com fins definicionais e/ou didáticos.	(25) "No ano seguinte, ela não apareceu no baile. Ele ficou o tempo todo à procura, um havaiano desconsolado (...) Marcelão, o mau elemento da sua turma, tinha levado gim para misturar com o guaraná." (VERÍSSIMO <i>apud</i> CIULLA, 2008, p. 167).

Função discursiva	Caracterização	Exemplo
Efeitos estéticos-estilísticos	Forja uma memória compartilhada, engaja o leitor na cenografia, recria o mundo ficcional ou transporta o leitor para ele, buscando acrescentar uma apreciação sobre o mundo e fornecer uma simulação da realidade.	(26) "Só no sétimo baile (pirata, chinesa) desvendaram o mistério de só se encontrarem no Carnaval e nunca se encontrarem no clube, no resto do ano. Ela morava no interior, vinha visitar uma tia no Carnaval, a tia é que era sócia." (VERÍSSIMO <i>apud</i> CIULLA, 2008, p. 171).
Marcação de heterogeneidade discursiva	Mostra um apelo a um tipo de discurso, identifica outras vozes no interdiscurso, promove a mudança de foco narrativo, marca a voz do personagem no discurso direto livre (DDL), estabelece a separação das vozes do discurso indireto livre (DIL) e do DDL, situa vários centros dêiticos de vozes na narrativa, opera metadiscursivamente em relação ao enunciado e estabelece marcas de intertextualidade, possibilitando diálogos intertextuais.	(27) "Vão-se as amigas, para voltar duas horas depois, e Dasdores, interrogando o relógio, nele vê apenas o rosto de Abelardo, como também percebe esse rosto de bigode, e a cabeleira lustrosa, e os olhos acesos, dissimulados nas ramagens do papel de 'parede, e um pouco por toda parte." (ANDRADE <i>apud</i> CIULLA, 2008, p. 178).
Função de ativação da memória	Promove um resgate das informações armazenadas na memória do interlocutor, selecionando-as para o discurso.	(28) "Na parede do quarto de pensão, uma outra reprodução de Van Gogh: aquele quarto com a cadeira de palhinha parecendo torta, a cama estreita, as tábuas do assoalho, colocado na parede em frente à cama. Deitado, Saul tinha a impressão de que o quadro era o espelho refletindo, quase fotograficamente, o próprio quarto, ausente apenas ele mesmo." (ABREU <i>apud</i> CIULLA, 2008, p. 167).

Fonte: Sá (2014) a partir de Ciulla (2008).

## O ARTIGO DE OPINIÃO

O ensino de Língua Portuguesa há um tempo tem se dedicado apenas ao ensino de gramática de forma tradicional, somente após a Linguística Textual ter passado a ganhar mais expressão é que isso começou a mudar. A partir dos anos 70 é que sua preocupação passou a ser como descrever fenômenos sintáticos-semânticos.

Mas ainda sim alguns desses estudos eram feitos no nível da frase, uma vez que, não havia uma divisão clara entre coesão e coerência.

A expansão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) juntamente com a ampliação do ramo linguístico trouxe uma inovação para as aulas de português cujo objetivo passou a ser trabalhar com o ensino de produção de textos dando ênfase aos aspectos discursivos ligados também ao ensino de leitura e escrita. Ou seja, a produção de textos e o ensino de gêneros passou a se basear em uma perspectiva que considera a linguagem como resultado da interação entre os sujeitos. Com essas mudanças advindas da expansão dos PCN é que os mais variados gêneros passaram a fazer parte das práticas de sala de aulas.

Falando desses gêneros cujo objetivo é transmitir informações relevantes para a sociedade em geral estão esses da esfera jornalística que se dividem em dois grupos. Aquele que descreve os fatos com imparcialidade e aqueles em que se apresentam o ponto de vista do articulista a respeito dos fatos. Esse segundo grupo, por sua vez, tem os gêneros discursivos assinados como o editorial, a carta argumentativa e o artigo de opinião em que conseguimos verificar o posicionamento do autor de forma clara quando observamos o ponto de vista exposto pelo autor do artigo (articulista) que comenta os fatos, discute e os avalia.

Nesse contexto, vale salientar que o artigo de opinião circula nos meios jornalísticos, mas em outros meios da sociedade, um exemplo disso, é nos meios escolares, uma vez que esse gênero é exigido para ingresso em instituições como universidades, institutos federais como é o caso dos nossos alunos do 9º ano, em concursos públicos ou em outras situações em que eles apareçam.

Assim, é necessário para a produção do gênero artigo de opinião, ter um amplo conhecimento do assunto a ser discutido. É interessante que esse conhecimento estudado venha de uma pessoa que é autoridade na área do tema abordado. Ciência, educação, política, economia, literatura e artes são exemplos de áreas que podemos citar. Assim como em harmonia com isso, tais autores como Rangel; Gagliardi; Amaral (2016) são classificados como “formadores de opinião”.

O gênero citado se caracteriza por temas de relevância social, geralmente polêmicos em que o autor defende seu ponto de vista frente a um tema discutido por meio do estabelecimento de um diálogo intertextual. Ao defender sua tese, o articulista para fortalecer essa sua opinião deve citar uma autoridade para dar validade a sua tese, apoiando-se em dados. O autor pode assumir seu posicionamento discursivo por meio do dialogismo efetivado pelas vozes presentes no texto.

## ANÁLISE DOS ARTIGOS DE OPINIÃO

Dos artigos de opinião escritos por uma turma de 9º ano, destacamos 3 para nossa análise acerca de um único tema proposto em sala de aula, a saber: o uso da tecnologia. Antes de aprofundarmos nossa discussão acerca dessa análise, cabe ressaltar a concepção de gênero, enunciado e estilo baseada numa perspectiva dialógica do discurso fundamentada no círculo de Bakhtin (2003, 2006, 2013). Com relação as expressões referenciais que se organizam, de maneira a contribuir para a manutenção temática e também organização do gênero artigo de opinião, nos baseamos nos pressupostos de Koch e Elias (2006, 2009), Cavalcante (2014), Vasconcelos de Sá (2007, 2014) e Ciulla e Silva (2008). Feitas essas considerações, passemos às análises das categorias dos processos referenciais.

O artigo de opinião a seguir analisado está transcrito da mesma forma que os autores digitaram, transcrevemos com mesma fonte, formatação, ortografia e estilo utilizados por seu autor, com exceção das partes que estão em negrito, pois as marcamos para melhor proceder às análises. Para efeito organizacional, nomeamos e enumeramos os referidos artigos de opinião, que serão analisados, como Artigo1, Artigo 2, Artigo 3, respectivamente, conforme segue.

### Artigo 1

#### O mundo virtual dos adolescentes

Astrogildo Celestino

A tecnologia afeta **as crianças e adolescentes** muito, hoje em dia, tirando **elas** do mundo real e **as** colocando no mundo virtual. No mundo virtual de hoje, **crianças e adolescentes** estão cada vez mais presentes, explorando suas possibilidades e desafios, o mundo virtual pode ser uma ferramenta incrível para **crianças e adolescentes**. Embora a internet proporcione diversas oportunidades de aprendizado, entretenimento e conexão social também apresenta riscos como exposição a conteúdos inapropriados, cyberbullying e predadores on-line. **Por isso**, é importante que pais e responsáveis estejam atentos ao uso que seus filhos fazem da tecnologia, estabelecendo limites e regras claras de segurança.

**Além disso**, é fundamental que as próprias **crianças e adolescentes** sejam educadas sobre os perigos da internet e saibam como se proteger com abordagem consciente e responsável.

O mundo virtual pode ser uma ferramenta valiosa para **crianças e adolescentes**, desde que utilizada com responsabilidade e segurança. É essencial que pais, responsáveis e educadores estejam envolvidos na orientação dos jovens sobre o uso adequado da internet, promovendo uma cultura digital saudável e consciente.

Com diálogo aberto e medidas preventivas, é possível garantir que as novas gerações aproveitem o máximo de oportunidades. Aproveitem a internet de maneira consciente e positiva e a tecnologia que esse mundo virtual pode proporcionar.

Como discutido até então, o artigo de opinião tem como objetivo veicular uma notícia por meio do discurso do articulista. No artigo analisado "O mundo virtual dos adolescentes" de Astrogildo Celestino, pseudônimo usado pelos alunos de sala de aula de uma escola da educação básica. Os referentes são usados para contribuição da manutenção temática, mobilizados de forma a fazerem retomadas e, recuperando ideias anteriores, situando e persuadindo o leitor sobre o ponto de vista que o autor pretende transmitir e, também, revelam o modo como o articulista compreende os acontecimentos e os sujeitos que deles fazem parte. O modo como o autor mobiliza os fatos cria os referentes, contribui para levantar hipóteses, reconstrói o contexto informativo e é decisivo para a construção do discurso no gênero artigo de opinião. Nesse primeiro artigo analisado, comprovamos isso quando vemos que o articulista em algumas partes do texto não mobiliza os referentes adequados permitindo a repetição da mesma expressão sem fazer a substituição dessa expressão por outros conectivos, como foi o caso com a expressão "crianças e adolescentes".

A fim de manter a continuidade tópica, o articulista emprega a expressão referencial "por isso" e "além disso" que tem a função de resumir uma porção do texto anterior que condensa de forma prospectiva uma parte do texto. A esse evento Koch (2009) chama de "encapsulamento", que contribui para manter o tópico discursivo e, por conseguinte, a manutenção temática.

Essas expressões passam a funcionar como organizadoras das partes do texto fazendo remissão a argumentos anteriores e introduzindo novos argumentos para enfatizar a tese de que pais e responsáveis devem estar atentos ao uso que



seus filhos fazem da internet e da tecnologia alertando sobre seus perigos com o intuito de promover a segurança entre eles. Percebemos assim, o caráter resumitivo do encapsulamento e como ele estabelece relação entre tópicos.

Para Ciulla e Silva (2008, p. 72), numa situação como a apresentada, o referente remete a conhecimentos partilhados pelos interlocutores e promove, ao mesmo tempo, a introdução de argumentos novos. Pode-se concluir do exemplo acima citado, que as expressões “por isso” e “além disso”, nesse caso específico, acumula “características de dois grupos distintos, quais sejam: o das introduções referenciais e os das anáforas”, produzindo, dessa maneira, a condução da argumentação e fornecendo uma explicação dos fatos.

Vale salientar agora as retomadas por meio de pronomes e de anáforas diretas. As anáforas pronominais são elementos indispensáveis à coesão textual, uma vez que tais formas ajudam a estabelecer e desambiguar os referentes na tessitura textual, como ocorre com as formas pronominais “elas”, que tem função anafórica e refere-se à expressão “crianças e adolescentes”, evitando a repetição da expressão e “as”, que se refere também a mesma.

Uma escolha lexical que merece destaque no artigo analisado é a relação estabelecida entre as expressões “mundo real” e “mundo virtual”. Quando empregada nesta estrutura a palavra “mundo” ao lado da palavra “virtual” aparece no sentido figurado servindo para ativar a memória discursiva. Pudemos perceber que a referenciação anafórica foi essencial na construção de sentidos do texto. Ou seja, o produtor a utiliza também para estabelecer as conexões necessárias acarretando na manutenção temática, além de estabelecer essas relações de sentido.

## Artigo 2

### Os malefícios do uso da tecnologia

Astrogildo Celestino

Nessa geração, podemos perceber, que a **tecnologia** é bem presente na nossa vida de várias maneiras, seja nos eletrodomésticos, na televisão, no celular, e etc. **A tecnologia** pode ser boa e nos ajudar muito, mas, **ela** também pode trazer muitos males, por exemplo é o vício no celular. **Esse vício** pode ser muito problemático e está ficando cada vez mais comum a cada dia que passa.



**A tecnologia** está ficando cada dia mais problemática, está cheia de pessoas ruins e de muitos conteúdos imorais, que por sua vez, estão ficando mais fáceis de se acessar, mas, além **dessa parte** horrível, existe também a parte boa onde **lá**, existem piadas sadias e muitos programas educativos e estimuladores.

A solução para **esse problema** seria além de saber da segurança **do aparelho** e não acreditar em tudo que vê na internet. Além disso, o próprio aparelho deveria ter um manual com dicas e maneiras de não cair em golpes. A transformação vai além disso. Ela se serve de todas essas mudanças para mergulhar de cabeça na **era digital**, com foco quase total em melhorar a experiência do cliente, não na tecnologia em si. Uma pesquisa da norte-americana Altimeter mostra que 55% dos gestores da transformação digital apontam a evolução dos comportamentos e preferências dos consumidores como o grande impulsionador do processo de mudança. Os outros pilares seriam a melhoria da eficiência dos processos internos, o aumento da inovação tecnológica e a geração de valor e de competitividade para a empresa.

Uma outra pesquisa, da Coleman Parkes Research, mostra que a transformação digital gera um crescimento médio de 37% na receita com novos negócios. Isso vale para empreendimentos de portes e setores diversos. Pelo ritmo com que **soluções tecnológicas** ocupam espaço nas relações humanas, pode-se calcular que até mesmo profissionais liberais e autônomos serão levados a aderir à **transformação digital**.

No artigo “Os malefícios do uso da tecnologia” de Astrogildo Celestino, pseudônimo usado pelos alunos, assim como no artigo 1, há a presença constante de expressões referenciais, como mostraremos agora. É importante apontar, ainda, em consonância com Koch e Elias (2009) que as “expressões anafóricas, sejam elas quais forem, não consistem em remeter a um segmento linguístico, mas sim em efetuar uma ligação com alguma informação que faz parte da memória discursiva”, tornando-se, assim, importantes mecanismos para a manutenção temática.

Semelhantemente ao artigo 1, vemos a repetição de referentes como em a “tecnologia” que é retomado e mantido em saliência apenas com essa expressão, evitando assim haver uma relação correferencial que garante a continuidade referencial, característica peculiar da anáfora direta e um importante mecanismo de manutenção do tema.

## Artigo 3

## Tecnologia e Escola

Astrogildo Celestino

O uso da tecnologia na escola tem sido cada vez mais importante para contextualizar o aprendizado dos alunos. Existem pessoas que têm opiniões contraditórias em relação a **esse aprendizado**. Algumas pessoas acreditam que a educação atua como ferramenta de transformação social dos estudantes e existem **aquelas** que não **a** valorizam como meio de atingir desenvolvimento cognitivo e social **deles**.

Além **dessa preocupação** relacionada às opiniões, há uma **outra** com o acesso equitativo à tecnologia e com a dependência excessiva **dela** pelos alunos. O uso da tecnologia na escola é defendida porque proporciona uma série de benefícios como o acesso a informações atualizada, recursos educacionais interativos, colaboração entre os alunos, desenvolvimento de habilidades digitais e preparação para o mundo profissional.

No entanto, nenhum tipo de tecnologia é capaz de substituir a ação do professor no processo educativo. Contudo, é essencial que **esses profissionais** sejam capacitados para utilizar e conduzir todos os recursos e ferramentas disponíveis. Portanto, é imprescindível que as escolas invistam na formação continuada de **seus educadores**, para que **eles** estejam aptos, não apenas para manusear as novas tecnologias, mas também para desenvolver práticas que tornem as aulas mais dinâmicas, mais próximas da realidade dos alunos.

Nesse artigo, percebemos, também, a ocorrência constante de expressões referenciais anafóricas, o que denota as possibilidades que o articulista tem a seu dispor para a construção de sentido do artigo ora analisado.

Analisaremos, inicialmente, os termos “esses profissionais” e “seus educadores”, que, segundo Koch (2015, p. 102), é um caso de descrição definida que “se caracteriza pelo fato de o locutor operar uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente” em que se faz uma escolha com vistas a elaborar o seu projeto de dizer em dada situação discursiva. As expressões definidas têm a função, também, de levar ao interlocutor informações imprescindíveis à organização

do tópico discursivo, tais como as impressões, as atitudes e pistas sobre a opinião do autor, auxiliando, dessa maneira, na construção do sentido na tessitura textual.

Assim, podemos dizer que se trata da ativação de conhecimentos partilhados entre os interlocutores e remete ao referente “professor”. Com isso, vemos que essas expressões têm papel importante na construção e articulação tópica, uma vez que elas são responsáveis pela introdução, desvio ou mudança deste, assim como, a articulação entre seus segmentos.

Neste artigo e nos outros já analisados trabalhamos a análise com as anáforas pronominais como ocorre com: “eles”, “aquelas”, “a”, “dela”, “deles”, e por meio do advérbio locativo “lá”, que está presente no artigo dois. O pronome pessoal de 3ª pessoa “eles” remete ao termo “educadores”, “profissionais”; “aquelas” remete ao termo “pessoas”; “a” remete ao termo “educação”; “dela” remete à “tecnologia”; “deles” remete aos estudantes. Já o advérbio “lá”, visto no outro artigo anteriormente analisado remete ao mundo virtual. Ambos os pronomes e o advérbio têm como função fazer progredir referencialmente o texto, garantindo a manutenção do tema.

Dessa maneira, a partir de uma narrativa sobre o uso da tecnologia, o autor nos mostra os pontos positivos e negativos desse uso. Dessa forma, dá-se continuidade à ideia central da temática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O artigo de opinião é um gênero muito sugerido para se trabalhar na sala de aula de Língua Portuguesa. No entanto, para que ele seja trabalhado de forma efetiva é necessário o uso das anáforas para a tessitura desse gênero contribuindo assim para uma série de fatores como um texto mais coeso, organização tópica, para a progressão argumentativa e para a construção dos sentidos.

Por meio das análises dos dados apresentados nesse trabalho pudemos perceber que os alunos têm uma certa resistência para a produção de textos opinativos como o artigo de opinião, por isso, alguns desses textos se apresentam pobres linguisticamente com repetições de palavras, quase não existindo substituições vocabulares, pois, muitos deles não usam sinônimos para substituir os referentes já mencionados. Cabendo, dessa forma, ao professor de Língua Portuguesa mostrar a importância da referência anafórica para a composição e manutenção desse gênero. Além disso, deve haver a consciência de professores e alunos no que diz

respeito ao uso desse processo referencial anafórico em forma de pistas para que o leitor possa recuperar o sentido do texto e o seu percurso argumentativo.

Diante dos achados que foram analisados, nas produções textuais do ensino fundamental, mas especificamente com os alunos do 9º ano, verificamos a necessidade de se trabalhar com produções textuais baseadas em um viés dialógico. Os professores devem pensar em atividades que orientem os alunos a escreverem pensando na melhoria do ensino-aprendizagem, visando não só as formas gramaticais, mas também a análise estilística e discursiva do gênero.

Assim, esperamos que essa nossa pesquisa possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 9º ano do ensino fundamental a fim de levá-los a refletirem a prática numa perspectiva dialógica desconsiderando o ensino tradicional. Portanto, durante a análise e discussões das atividades e dos textos desenvolvidos ao longo deste trabalho tenham efetivamente contribuído para reflexão sobre as novas práticas de produção textual fazendo com que o aluno desenvolva sua autonomia.

## REFERÊNCIAS

---

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

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV Valentin N. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de M. Lahud, Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail [1940]. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólcova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail [1979]. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail [2004]. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólcova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, Beth. Práticas discursivas e a esfera publicitária. In: MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011b.

KOCH, Ingedore Grunfeld V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e Escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld V. e ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V.. *Introdução à Linguística Textual*. 2ª ed. São Paulo. Martins Fontes. 2009b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.005](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.005)

# **A LEITURA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO E DAS NEUROCIÊNCIAS: SABERES NECESSÁRIOS AOS ALFABETIZADORES**

**LIVIA CRESPI**

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, [saianicrespi@gmail.com](mailto:saianicrespi@gmail.com);

**DEISI NORO**

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRS, [deisinoro@gmail.com](mailto:deisinoro@gmail.com).

## **RESUMO**

O presente estudo, desenvolvido através de uma metodologia qualitativa, de caráter exploratório e cunho bibliográfico, visa debater de forma introdutória, alguns apontamentos sobre as bases neurobiológicas que medeiam os processos de leitura e de escrita com base em evidências científicas, além de destacar possíveis contribuições das Neurociências para a Educação, em especial para a alfabetização de crianças. O corpo teórico do estudo, baseado em autores como Dehaene (2012), Bortolanza e Da Costa (2016), Sigman (2017), Buchweitz, Mota e Name (2018), Soares (2020) e Silva e Barreto (2021), indica que o processo de alfabetização engloba a aquisição e o desenvolvimento da leitura e da escrita e requer uma série de mecanismos neurocognitivos e perceptivos, além de condições ambientais adequadas e de instrução externa. Para mais, aponta a alfabetização como um processo complexo, dependente do funcionamento e da interação de diferentes áreas do cérebro humano, bem como da exposição a estímulos ambientais que promovam experiências significativas e constantes de interação com as letras, fonemas e palavras. Deste modo, faz-se necessário aos professores alfabetizadores, o conhecimento sobre as bases neurobiológicas que medeiam a aquisição da leitura e da escrita, a fim de promover práticas alfabetizadoras que venham a superar o ensino da língua como uma mera decodificação sons, letras e palavras,



fomentando uma postura ativa daqueles que estão em processo de alfabetização, visto que a alfabetização é indispensável para o exercício pleno da cidadania na sociedade contemporânea.

**Palavras-chave:** Leitura, Escrita, Cérebro, Alfabetização, Neurociências.

## INTRODUÇÃO

O sistema alfabético é uma invenção relativamente recente em se tratando da história da humanidade. Pesquisas indicam que o uso da escrita teve início na Suméria com a antiga civilização mesopotâmica cerca de 5.000 anos a.C. A escrita suméria era talhada em argila e fazia uso de caracteres que representavam diretamente objetos ou ideias, já o alfabeto de origem latina, derivado do alfabeto grego data de aproximadamente 3.000 a.C e tem suas bases na escrita desenvolvida por outro povo, os fenícios. Soares (2020, p. 24) explica que,

Foi o surgimento das cidades e as relações complexas entre seus habitantes que tornou necessária a invenção de uma técnica – a escrita – que materializasse, tornasse visível e permanente o que não podia ficar, ou não devia ficar, ou não se desejava que ficasse guardado apenas na memória, como transações comerciais, normas, leis, acontecimentos, pensamentos, etc. A escrita surgiu como uma tecnologia, pois, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais.

Anteriormente às primeiras tentativas de utilizar um conjunto de sinais gráficos que formavam palavras, a comunicação humana se dava exclusivamente pela linguagem oral e por meio de desenhos e pinturas rupestres que representavam situações cotidianas de determinado agrupamento de pessoas. Paulatinamente, a habilidade de adquirir e dominar os códigos escritos passou a ser considerada uma importante ferramenta para inserção social e para o acesso à cultura visto a massiva presença da língua escrita nas diferentes esferas do cotidiano humano.

Além disso, o domínio da escrita desencadeou uma série de avanços para a humanidade, possibilitando o registro e o desenvolvimento de pensamentos cada vez mais complexos e a transmissão de conhecimentos, orientações e demais produções culturais através de registros escritos. O desenvolvimento do texto escrito perpassa gerações, povos, culturas, métodos e materiais, suportes e códigos diferentes e compartilha um ponto em comum: o domínio do registro escrito e da leitura é um grande salto cognitivo para os seres humanos, visto que ambos não são processos que ocorrem espontaneamente, como o caminhar e o falar, que geralmente se apresentam sem a necessidade de serem ensinados.

Como resultado da ação de processos cognitivos e neurais complexos, além de significativas adaptações do Sistema Nervoso (SN), a leitura e a escrita

dependem de instrução direta e de orientação externa por parte de outro indivíduo que domine o sistema alfabético, que seja capaz de estimular adequadamente e de promover situações ambientais que favoreçam o acesso ao mundo letrado e aos seus sons, símbolos e significados.

Isto posto, o presente estudo visa debater de forma introdutória, alguns apontamentos sobre evidências científicas que versam sobre as bases neurobiológicas da leitura e da escrita, além de indicar possíveis contribuições das Neurociências para promoção o esclarecimento sobre como o cérebro humano lida com tarefas de leitura e escrita, inspirando, desse modo, práticas pedagógicas que possam auxiliar docentes na tarefa de alfabetizar crianças em idade escolar.

## **METODOLOGIA**

---

O estudo se desenvolveu através de uma metodologia de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e com uso de revisões bibliográficas em autores das áreas de Neurociências e Educação, dando destaque às obras e publicações científicas contemporâneas que tratam sobre a alfabetização de crianças no ambiente escolar. Deste modo, embasaram a fundamentação teórica do estudo autores como: Lima (2007), Casella, Jr. e Da Costa (2011), Cosenza e Guerra (2011), Dehaene (2012), Bortolanza e Da Costa (2016), Sigman (2017), Buchweitz, Mota e Name (2018), Soares (2020), Silva e Barreto (2021).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Embora sejam comumente tratadas como campos de pesquisa com naturezas distintas, as Neurociências e a Educação têm convergido nos últimos anos, em especial em torno do interesse sobre como o cérebro aprende, sobre como as memórias são formadas, sobre o impacto das emoções no aprendizado e sobre como potencializar o aprendizado e o desenvolvimento de crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Autores como Cosenza e Guerra (2011), Sigman (2017) e Lent (2019), defendem a aproximação e interlocução entre as duas áreas, visando o beneficiamento mútuo, já que por um lado as pesquisas científicas podem auxiliar educadores a entenderem como o cérebro aprende e a Educação pode fornecer aos pesquisadores a contextualização do cérebro aprendiz em sala de aula. Lembrando que,

Na escola, em um intensíssimo processo de aprendizagem, o cérebro se desenvolve e se transforma. Contudo, a Neurociência, ignorando profundamente esse vínculo tão estreito, ficou por anos afastada das salas de aula. Talvez seja esse, por fim, o momento propício para estabelecer uma ponte entre a Neurociência e a Educação (SIGMAN, 2017, p. 241).

Lima (2007, p. 5) pontua uma importante contribuição das pesquisas neurocientíficas para a Educação, a compreensão de como o cérebro “processa a linguagem, quais áreas estão envolvidas em aprender a ler, em aprender a escrever, em aprender a contar e a trabalhar quantidades”. Na atualidade, diferentes pesquisas buscam observar e compreender as relações entre o cérebro e a linguagem, seja ela escrita ou falada.

Nesse contexto, a contribuição das Neurociências à Educação se dá no sentido de esclarecer como ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, em termos neurobiológicos, e como o professor, munido desse conhecimento, pode qualificar sua prática pedagógica, oferecendo experiências variadas e baseadas em evidências científicas para promover a alfabetização das crianças, respeitando e valorizando a neurodiversidade em sala de aula.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que o cérebro não é o único responsável pelo aprendizado e tampouco que as descobertas das pesquisas conduzidas por neurocientistas podem resolver todas as dificuldades encontradas no campo educacional, visto que as contribuições neurocientíficas contemporâneas versam sobre entendimentos que podem ser “considerados como bases explicativas sobre as quais se organizam outros níveis mais globais, que envolvem as relações interpessoais e as relações sociais” (LENT, 2019, p. 9).

Ou seja, as pesquisas neurocientíficas que investigam sobre como o cérebro aprende e sobre como o órgão armazena e evoca memórias, nos levam a compreender que este é, de fato, o órgão central da aprendizagem e do comportamento, no entanto, é fundamental ressaltar que o cérebro não age isoladamente no processo de aprendizagem e nem é imune às interferências externas e internas ao sujeito.

Neste contexto, devemos atentar aos variados estímulos e condições ambientais que podem impactar diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Já que como pontua Lent (2019, p. 13),

Toda vez que uma pessoa interage com o ambiente, algum aspecto dessa interação permanece armazenado no seu cérebro durante pelo menos um breve momento. A natureza dessa interação, e o seu impacto na vida

do indivíduo, determinarão a sua importância. (...) A memória, portanto, é a capacidade de codificar, estocar e recuperar informação, enquanto apenas o processo de estocagem é identificado como aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e da escrita são marcos importante na vida escolar das crianças, iniciando-se nos primeiros contatos com as palavras escritas na Educação Infantil, intensificando-se nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e aperfeiçoando-se na sequência. Obviamente o contato com o mundo letrado não se restringe à escola, podendo e devendo ocorrer em todos os outros locais de vivência da criança, mas o espaço escolar é essencialmente o espaço privilegiado para que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ocorra sistematicamente.

No âmbito das pesquisas neurocientíficas, a aprendizagem da leitura e da escrita é descrita como um processo complexo que envolve vários mecanismos neurais interdependentes. Sendo que entre esses processos o reconhecimento das palavras e a compreensão do que se lê são dois pontos essenciais. Como esclarecem Silva e Barreto (2021, p. 83), “o reconhecimento de palavras é considerado uma condição necessária na aprendizagem da leitura, pois é no processo de decodificação que o aprendiz atua diretamente na conversão de grafemas em fonemas”.

Além disso, Sigman (2017) propõe que ao passo que o indivíduo se insere no universo letrado, ele dá início à aquisição da consciência fonológica, ou em outras palavras, a capacidade de reconhecer os sons de uma palavra, seus fonemas. O autor indica que,

A leitura treina a consciência fonológica porque, para reconhecer um fonema como um átomo constitutivo do discurso, é necessário que ele tenha uma etiqueta, um nome que o distinga e o transforme em um objeto próprio dentro desse jorro de som.

Essas etiquetas são justamente o que as letras representativas de um fonema constituem. Portanto, uma parte imprescindível da leitura é descobrir os fonemas (SIGMAN, 2017, p. 244).

Sendo assim, reforça-se que a leitura não é um processo que ocorre de forma espontânea e que precisa ser ensinada sistematicamente. Nesse sentido, Silva e Barreto (2021, p. 81) explicam que “o ensino sistematizado é essencial para que a criança aprenda, por exemplo, a pronunciar corretamente, de forma a assegurar a conexão entre a representação gráfica das letras e o som correspondente”.

Sigman (2017, p. 241) considera que a transferência de conhecimentos neurocientíficos, deva ocorrer de forma que estes sejam, de fato, pertinentes para os

educadores, evitando a “impostura de termos científicos vagos e imprecisos” que não podem ser aplicados nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, o autor afirma que é justamente o conhecimento proveniente das pesquisas neurocientíficas sobre como o cérebro aprende e como se formam as bases neurobiológicas para a leitura que pode auxiliar na aproximação entre as Neurociências e a Educação, já que este tipo de conhecimento tem o potencial de fomentar ações reflexivas entre os educadores.

Na sequência serão apresentadas algumas considerações sobre a alfabetização na perspectiva da Educação e na perspectiva das Neurociências, para que se formem fundamentos de cooperação entre as duas áreas, visando o aperfeiçoamento deste processo no ambiente escolar.

## **A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO**

A possibilidade de fazer uso da linguagem escrita no cotidiano abre um novo repertório de possibilidades para o ser humano em sociedade. Além de se tornar capaz de registrar seus próprios pensamentos, de investigar e descobrir conhecimentos, o indivíduo que domina o uso da linguagem escrita, insere-se na memória coletiva da humanidade. Lima (2007, p. 6) indica que isso ocorre, pois, enquanto instrumento de comunicação e de socialização do conhecimento, a escrita permite que “quem escreve pode deixar uma contribuição à memória coletiva da história da humanidade. Isso modifica a participação das pessoas e o compartilhamento do saber e de poder”.

Desse modo, o ato de escrever, em conjunção com a habilidade de ler, permite variadas formas de comunicação, fundamentadas em compreensão e significação daquilo que se escreve e se lê. Aqui, destacam-se dois conceitos fundamentais para a Educação contemporânea, a alfabetização e o letramento. Para compreensão destes termos, faremos uso dos fundamentos de Soares (2020), considerando que letramento e alfabetização são processos cognitivos e linguísticos distintos, mas simultaneamente interdependentes. Isso porque,

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em situações de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2020, p. 27).



O entendimento difundido atualmente é de que a alfabetização e o letramento devem ser trabalhados de forma indissociável, contrapondo-se a outros métodos de alfabetização voltados exclusivamente à apropriação da tecnologia da escrita, por meio do domínio do sistema de representação alfabética e das normas ortográficas, já que o letramento supera o mero domínio das convenções gramaticais e do uso da língua de forma automatizada. Isto porque, como vemos em Soares (2020, p. 27), o letramento engloba,

Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica em habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, orientar-se, para dar apoio à memória, etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou lançar mão dessas convenções ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo (SOARES, 2020, p. 27).

Historicamente, entende-se que os métodos de alfabetização podem ser classificados como sintéticos ou analíticos. Os métodos sintéticos partem da menor unidade da língua – letra, sílaba, fonema - para a maior, já no método analítico objetiva-se alfabetizar partindo de unidades da língua maiores, tais como frases e textos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

A partir da década de 80, baseado no fato de que nas vivências cotidianas não se leem letras e sílabas isoladas, os métodos sintéticos e analíticos passaram a sofrer fortes críticas. Neste período, o construtivismo, enquanto teoria e não método, fundamentado especialmente em Jean Piaget, passou a pregar a valorização do conhecimento sobre a língua que o aluno já trazia consigo antes de iniciar sua escolarização formal, não exigindo ortografia e a gramática perfeita na construção de palavras ou frases (CAPOVILLA, 2004).

Pesquisas contemporâneas que investigam o funcionamento cerebral durante a realização de atividades relacionadas com leitura e escrita têm apontado que as abordagens consideradas mais eficientes para a alfabetização são aquelas que consideram como diferentes estruturas cerebrais interagem no decorrer deste processo. Capovilla (2004) destaca, neste contexto, o método fônico.

De forma geral, o método fônico tende a priorizar o ensino dos sons das letras, para em seguida construir a mistura destes sons e finalmente alcançar a pronúncia completa da palavra. Através do método fônico, não se enfatiza o nome das letras, mas sim seus sons, levando o aprendente a desenvolver, primeiramente, a chamada consciência fonológica e com isso, aprimorar a capacidade de reconhecer os segmentos sonoros de qualquer palavra, lendo-as com maior facilidade.

Nesse sentido, Kolinsky *et al* (2019, p. 26), acrescentam que o método fônico promove melhores resultados em leitura de palavras, na compreensão de texto e na formação de leitores autônomos, porque,

Acentua a compreensão do princípio alfabético (a intuição do fato de que os grafemas correspondem a fonemas) e a dominância do código ortográfico, cuja dificuldade varia muito porque os códigos apresentam regras diversas de inconsistência, em razão da própria economia dos scripts alfabéticos (um pequeno número de símbolos permite escrever um número indefinidamente elevado de palavras) e de fatores históricos, aí compreendidos os empréstimos de outras línguas.

Esta parece ser uma abordagem metodológica que coloca a criança como agente central do processo de alfabetização, uma vez que, em posse do conhecimento sobre os sons das letras, a criança passa a ser capaz de decodificar palavras de diferentes níveis de complexidade com maior velocidade e eficiência, justificando assim o uso do método para a melhora dos níveis de alfabetização na infância.

Por outro lado, podem ser tecidas críticas ao referido método, ao passo que este explora uma abordagem de alfabetização focada especialmente na representação gráfica do fonema, na transposição do fonema em grafema e na decodificação de letras e palavras. Embora essa codificação e decodificação sejam constituintes do aprendizado da língua, esse tipo de método falha em considerar as práticas sociais da língua, desconsiderando, ou dando pouca significância, ao letramento e à importância da experiência inicial das crianças com vivências reais de uso das palavras para que elas infiram significado e crítica ao que leem e escrevem.

O fato é que muito se têm discutido sobre os métodos voltados à alfabetização, indicando caminhos mais ou menos favoráveis para a construção de leitores fluentes, no entanto, o que há de se ponderar é que, independentemente do método utilizado, a apresentação de uma língua fragmentada nas práticas de alfabetização não se justifica, uma vez que nos materiais de leitura encontrados cotidianamente, como livros, revistas, revistas em quadrinhos, receitas, placas nas

ruas, cardápios, entre outros, a língua escrita não é apresentada de forma fragmentada e descontextualizada.

## **A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DAS NEUROCIÊNCIAS**

Como apresentado anteriormente, se por um lado, a aquisição da linguagem oral é um processo para qual a criança nasce predisposta, que acontece paulatinamente e mediante a exposição social (SIGMAN, 2017), a aquisição e o domínio da linguagem escrita vinculam-se às condições ambientais e exigem mediações intencionais. Para Buchweitz, Mota e Name (2018, p. 126),

À criança, é preciso dar o instrumento, que são as relações entre som e escrita (fonemas e grafemas). À criança, é preciso dar o contato, a oportunidade de repetição na leitura de palavras irregulares para que desenvolva a fluência na leitura. É com a quebra do código escrito e com o desenvolvimento da fluência leitora que a habilidade leitora será desenvolvida.

Há de se pontuar que embora a habilidade de ler seja um processo que pode ter início em momentos anteriores ao período escolar (COSENZA; GUERRA, 2011), Bortolanza e da Costa (2016, p. 932) indicam que a inserção da criança no mundo escrito “precisa ser devidamente estruturada, por meio de condições que permitam uma intervenção docente planejada e organizada, como deve ser o ensino intencional na escola de educação infantil”. Isto porque,

A aprendizagem da leitura é baseada no reconhecimento que símbolos representam unidades que quando agrupadas formam palavras e a aquisição deste conhecimento se torna mais fácil, quando estas palavras já são de conhecimento prévio do aprendiz (CASELLA; JR, DA COSTA, 2011, p. 39).

À percepção feita pelo aprendiz de que existem relações entre sons e letras dá-se o nome de consciência fonológica e começa a ser observada entre as crianças pré-escolares. Os autores também indicam que,

Este tipo de percepção representa um passo inicial para o desenvolvimento da capacidade da leitura e está associado à ativação e desenvolvimento de circuitos neurais em regiões específicas do cérebro, que desde a idade pré-escolar já se mostram presentes, localizando-se

principalmente em áreas do hemisfério cerebral esquerdo (CASELLA; JR, DA COSTA, 2011, p. 40).

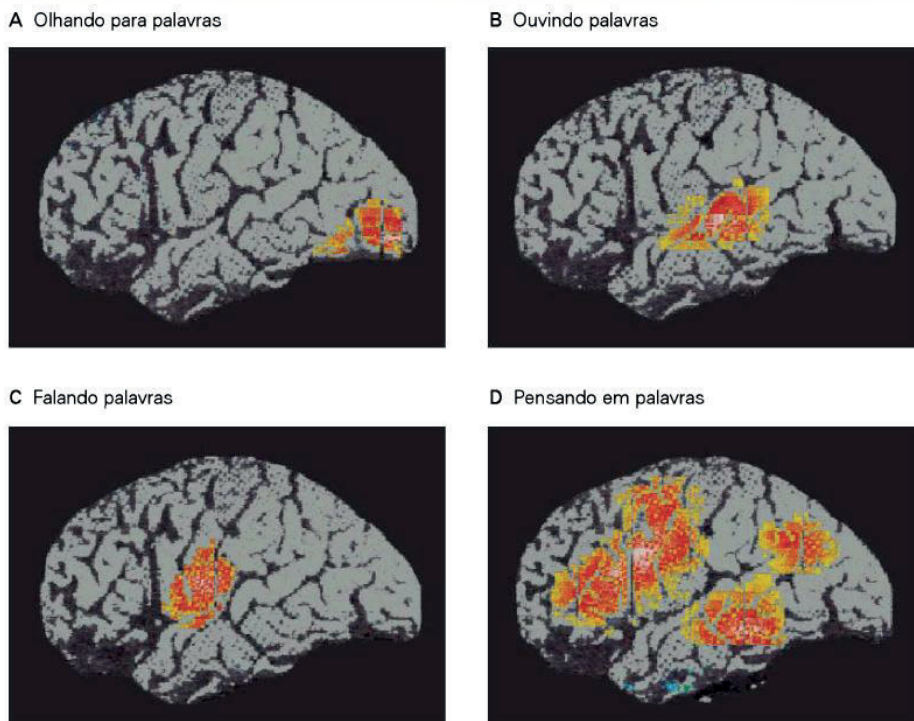
Por se tratar de um processo que se correlaciona ao funcionamento de diferentes regiões cerebrais e exige o funcionamento adequado do SN, a aquisição da leitura e da escrita tem sido objeto de estudo de pesquisas neurocientíficas, que visam compreender como o cérebro processa a linguagem, como identifica os signos, como transforma os sinais visuais recebidos em palavras, quais áreas do córtex cerebral são ativadas durante a leitura e a escrita, quais as alterações fisiológicas são observadas nos cérebros de leitores em comparação com os cérebros de não leitores, variações observadas no cérebro de indivíduos disléxicos, entre outros fatores relevantes.

Este é um vasto campo de exploração científica, que muitas vezes encontra respaldo em pesquisas laboratoriais e em exames de neuroimagem, como a Ressonância Magnética Funcional, o PET-SCAM e a Tomografia por Emissão de Prótons. Tais tecnologias possibilitam a observação do cérebro humano em funcionamento, auxiliando na produção de saberes sobre o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e do domínio do uso da escrita.

Na Figura 1, é possível observar imagens do cérebro em funcionamento durante a realização de alguma tarefa relacionada a palavras, sejam elas lidas, ouvidas, pensadas ou escritas. As imagens foram produzidas através de um exame não invasivo de imageamento cerebral, conhecida como Tomografia por Emissão de Prótons e a partir delas, é possível compreender como as atividades relacionadas às palavras são processadas em regiões específicas do córtex.

Observa-se, por exemplo, que a leitura de uma palavra produz ativação no córtex visual primário e no córtex visual associativo, enquanto que, a ação de ouvir uma palavra ativa uma região no córtex temporal. Também é possível notar que a fala ativa a área motora suplementar do córtex frontal medial, conhecida área de Broca, que geralmente é ativada quando uma palavra é ouvida ou lida. Por fim, o ato de pensar em uma palavra ativa o córtex frontal, assim como as áreas de Broca e Wernicke.

**Figura 1:** Ativação de diferentes regiões do córtex durante atividades relacionadas à palavras



Fonte: Imagem adaptada de Kandel (2014, p. 13).

A possibilidade de observar o cérebro em funcionamento em tempo real é um dos grandes diferenciais das pesquisas neurocientíficas contemporânea, visto o potencial que apresentam tanto na coleta de dados, quanto no entendimento sobre as especificidades neurobiológicas de tarefas comumente executadas pelos seres humanos. Um dos pontos que se apresentam nas pesquisas científicas sobre o aprendizado da leitura e da escrita é que este é um processo que se condiciona ao ambiente e aos estímulos vivenciados, ao funcionamento cerebral e aos fatores neurobiológicos e psicológicos de cada indivíduo, sendo essencialmente, um processo cultural dependente de ensino intencional.

Deste modo, a realidade é que embora nasçamos com a habilidade de adquirir a linguagem oral, “essa habilidade não nos torna leitores automaticamente” (BUCHWEITZ, MOTA e NAME, 2018, p. 129). A linguagem verbal é uma habilidade inata da espécie humana e nosso cérebro está preparado e predisposto para tal desde o nascimento, o que faz com que existam circuitos cerebrais altamente

especializados para seu processamento, favorecendo a aquisição espontânea da fala por parte das crianças em suas experiências sociais, enquanto o mesmo não ocorre com a linguagem escrita.

Sigman (2017, p 33) ressalta a predisposição do cérebro humano à linguagem falada ao explicar que,

Um bebê tem um cérebro universal para a linguagem e é capaz de distinguir os contrastes fonológicos de todas as línguas. Com o tempo, cada cérebro desenvolve suas próprias categorias e barreiras fonológicas que dependem do uso específico da linguagem.

Em contraposição, a mesma predisposição não ocorre com a leitura e a escrita e tal fato pode ser justificado por estas habilidades serem consideradas uma aquisição relativamente recente na história da nossa espécie e, por conseguinte,

Nosso genoma não teve tempo de se modificar para desenvolver circuitos cerebrais próprios à leitura. Nosso cérebro de leitor se constrói, portanto, com a ajuda de instruções genéticas idênticas àquelas que, há dezenas de milhares de anos, permitiam a nossos ancestrais, caçadores-coletores, subsistirem (...). Nada, em nossa evolução, nos preparou para receber as informações linguísticas pela via do olhar. Contudo, a imagem cerebral nos mostra, no leitor adulto, mecanismos altamente evoluídos e adaptados às operações requeridas pela leitura (DEHAENE, 2012, p. 17).

Neste contexto, Sigman (2017, p. 248) destaca que “o estudo do desenvolvimento da leitura é um dos casos mais contundentes da maneira como a pesquisa sobre o cérebro humano pode ser útil à prática educativa”, destacando que a aprendizagem da leitura se faz essencialmente a partir da criação e da manutenção de circuitos neurais específicos que permitem o acesso à informação sobre os signos lidos.

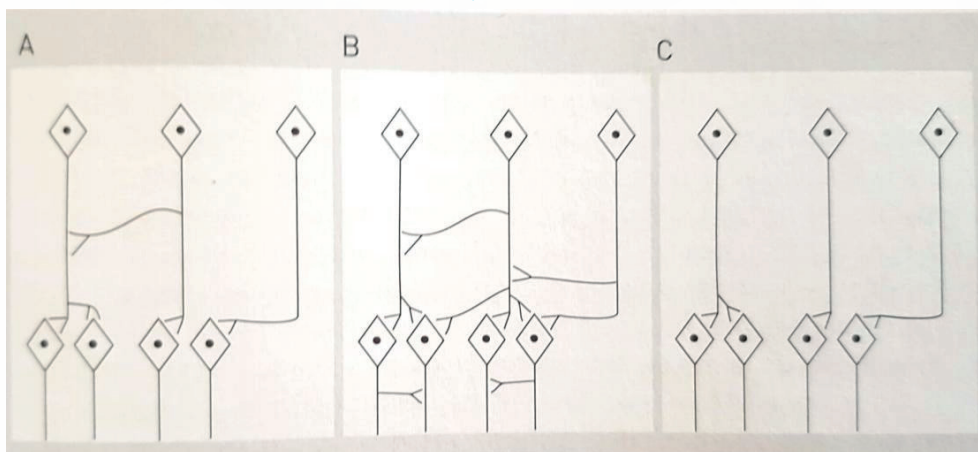
Circuitos neurais podem ser compreendidos como um conjunto de ligações feitas entre neurônios específicos e entre circuitos neurais de diferentes áreas do córtex cerebral de forma rápida e eficiente (CONSENZA; GUERRA, 2011). Atualmente sabe-se que a prática reiterada de determinada atividade pode acarretar novas sinapses, ligações entre neurônios, que facilitam a transmissão de informações dentro de um determinado circuito neural. Por outro lado, o desuso, a falta de repetição (prática) ou alguma doença degenerativa podem causar o enfraquecimento de redes neurais, dificultando a comunicação entre os circuitos nervosos.



Para fins de ilustração, na Figura 2, pode-se observar uma representação didática de como ocorre a neuroplasticidade, conhecida característica do SN que, permite que ligações entre neurônios sejam feitas ou desfeitas continuamente, favorecendo inúmeros aprendizados durante toda a vida do sujeito.

Nos segmentos A e B da Figura 2 observa-se uma representação de ligações entre os neurônios, que tendem a ser fortalecidas através do treino e da repetição, enquanto a falta de prática pode levar à interrupção da comunicação entre os neurônios, dificultando o acesso à determinada informação ou domínio de habilidades específicas (Segmento C).

**Figura 2: Ligação entre neurônios**



**Fonte:** Imagem adaptada de Cosenza e Guerra (2011, p. 37).

No caso da aprendizagem da leitura e da escrita, fica evidente que para que ocorra a ligação entre neurônios que transmitam informações específicas relacionadas à interpretação e a significação de signos que representam sons, existe a necessidade de repetição de estímulos específicos relacionados às habilidades fonéticas, lexicais e ortográficas. Por esse motivo também, se justifica a afirmação de que a leitura e a escrita são processos que exigem a mediação intencional e o ensino, para que se criem condições ambientais adequadas para fomentar as alterações neurobiológicas necessárias que sustentam o aprendizado da leitura e da escrita.

Sobre as redes neurais relacionadas à leitura, Lent (2019) ratifica que estas se desenvolvem após o nascimento com a mediação da cultura e da educação e

que se trata de um processo complexo que exige diversas adaptações do SN, bem como o funcionamento conjunto de diferentes áreas cerebrais e de funções corticais distintas. Em suas palavras,

A leitura é uma função complexa que envolve não apenas um componente perceptual especializado na identificação de grafemas e sua correlação com fonemas, mas também outros componentes diferentes, encarregados de movimentos oculares coordenados, da focalização atencional, da compreensão, da imaginação, memorização. Por essa razão, muitas áreas corticais são ativadas simultaneamente quando uma tarefa de leitura é proposta a indivíduos com o registro simultâneo de sua atividade cerebral por ressonância magnética (LENT, 2019, p. 61).

Neste caso, o autor faz referência às observações laboratoriais feitas em indivíduos durante a leitura de um texto, que auxiliam os cientistas a identificar quais áreas cerebrais são geralmente ativadas durante uma tarefa de leitura e escrita, além disso, pesquisas científicas sobre outras estruturas físicas do corpo humano auxiliam a compreender como nosso cérebro recebe e processa a leitura. Neste caso específico, Dehaene (2012, p. 25) indica a importância dos olhos e da visão para o início do processamento da leitura.

O tratamento da escrita começa no olho. Somente o centro de nossa retina, chamado de fóvea, possui uma resolução suficientemente elevada para reconhecer os detalhes da letra. Devemos, pois, deslocar nosso olhar sobre a página a fim de identificar, a cada pausa do olho, uma palavra ou duas. Desmembrada em milhares de fragmentos pelos neurônios da retina, a cadeia de letras deve ser reconstruída antes de ser reconhecida. Nosso sistema visual extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras.

Ao fixarmos o olhar nos símbolos gráficos que representam as letras, damos início ao complexo processo que envolve a leitura. De início, as informações que são captadas pela visão são transmitidas por meio de impulsos nervosos produzidos pelos neurônios que se encontram na retina, sendo conduzidos pelo tálamo antes de chegar ao córtex cerebral. Chegando ao córtex cerebral, a informação passa por uma sequência de áreas visuais distintas e “encarregadas de diferentes aspectos da visão (forma, cor, movimento e outras), e cada aspecto é interpretado na sua região especializada” (LENT, 2019, p. 61).

Após esta primeira etapa perceptual, há a necessidade de compreender cada palavra lida, conferindo-lhe significado isoladamente e no conjunto textual em que foi lida. Aqui se encontram os processos neurais relacionados à ortografia, aos aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos das palavras. Para que todos estes processos possam ocorrer, é ainda essencial que haja atenção dedicada à tarefa, inibição de estímulos externos e internos que possam prejudicar a leitura e a fixação das informações lidas na memória para que possam ser acessadas posteriormente, possibilitando a compreensão do que foi lido.

Essas são apenas algumas das inúmeras atividades que o cérebro realiza enquanto o indivíduo entra em contato com qualquer tipo de leitura de palavras, desta forma é necessária uma ação conjunta entre diferentes áreas cerebrais, bem como funções compartilhadas entre elas para que ocorra simultaneamente a percepção visual, o reconhecimento da forma das letras e das palavras, o acesso aos significados da palavra lida, sua pronúncia e articulação, assim como a atenção e a leitura sequencial. Neste contexto, Cosenza e Guerra (2011, p. 101) indicam que,

As modernas técnicas de pesquisa, que utilizam neuroimagem cerebral ou registros elétricos precisos, revelaram a existência de três centros corticais importantes para a leitura das palavras. Um deles se localiza no lobo frontal, em região que coincide, em parte, com a área de Broca; outro se localiza na junção parieto-temporal, também coincidindo parcialmente com a área de Wernicke, e o terceiro na junção occipito-temporal.

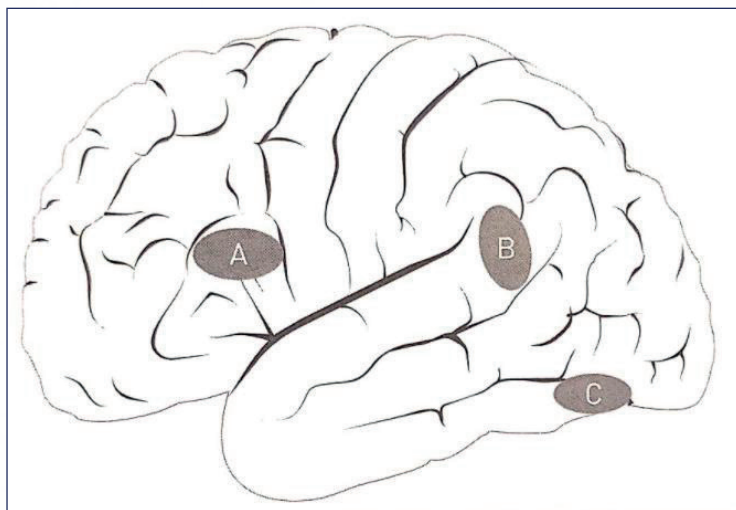
As regiões cerebrais supracitadas, em especial área de Broca e a área de Wernicke, são comumente atreladas à linguagem oral, no que tange a fala e a compreensão oral das palavras e discursos, indicando que o cérebro humano recicla as redes neurais e adapta as funções relacionadas à leitura e à escrita às áreas do córtex primariamente responsáveis pelo processamento oral da língua.

As estruturas neurais relacionadas à leitura estão dispostas no córtex cerebral, principalmente no hemisfério esquerdo, incluindo “a região occipital, temporal posterior, giros angular e supramarginal do lobo parietal e o giro frontal inferior e estas áreas são ativadas em diferentes tipos de situações que ocorrem durante a leitura” (CASELLA; JR., DA COSTA, 2011, p. 54).

De forma sucinta, pode-se afirmar que a área visual primária, localizada nos lobos occipitais, associa-se à percepção da palavra a ser lida; os giros angular e supramarginal estão ligados à análise fonológica da palavra, enquanto o giro frontal inferior esquerdo, também conhecido como área de Broca, também participa do

processo de decodificação fonológica da palavra escrita. Assim, na Figura 3, destacam-se porções do córtex cerebral que geralmente são ativadas durante atividades de leitura, sendo elas: regiões A e B (lobo frontal e lobo temporoparietal, sucessivamente) que estão associadas à decodificação grafo-fonológicas, enquanto a região C (lobo occipito-temporal) corresponde à decodificação visual da palavra escrita.

**Figura 3:** Porções do córtex cerebral ativadas durante a leitura



**Fonte:** Imagem adaptada de Cosenza e Guerra (2011, p. 102).

Dehaene (2013) elucida que além da ação conjunta das áreas supracitadas, destacam-se duas importantes redes neurais relacionadas à leitura que ocorrem em paralelo, sustentando-se mutuamente: a via fonológica e a via lexical. Enquanto a primeira permite converter a cadeia de letras em sons da língua (fonema), a segunda permite acessar um amplo dicionário mental onde está armazenado o significado das palavras (lexical).

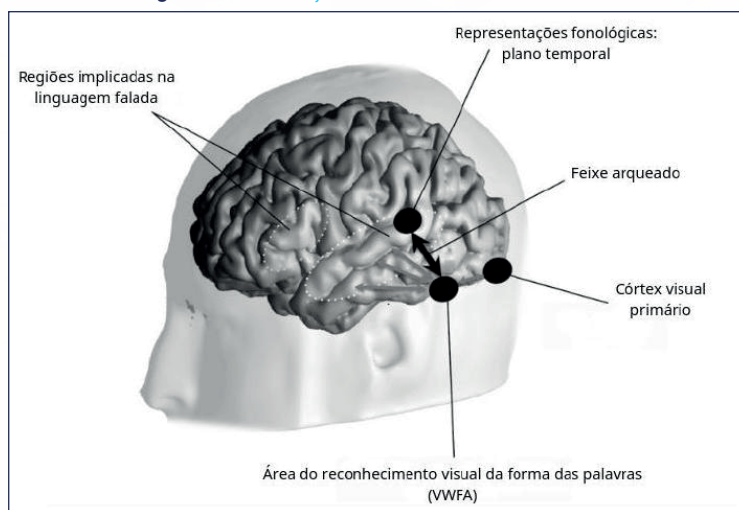
Para Cosenza e Guerra (2011, p. 102), a via fonológica é responsável por converter as letras em sons, envolvendo a região frontal e a região parieto-temporal do córtex, já na segunda via, a via lexical, “a palavra é reconhecida de forma global por um processo de identificação direta” em uma região que faz parte das zonas corticais da visão e conhecida como área da forma visual da palavra (*Visual Word Form Area* - VWFA). Sobre a VWFA Lent (2019, p. 61) aponta que,

Essa área entra em ação sempre que indivíduos são expostos a palavras escritas, mas muito menos ou nada mesmo, quando os estímulos são

diferentes: faces, objetos e até mesmo algarismos arábicos. A área é tão eficiente que reconhece palavras apresentadas durante alguns milissegundos apenas – uma exposição verdadeiramente sublimar.

A VWFA é uma região que não exerce exclusivamente a tarefa de identificar letras e reconhecer palavras, pois está envolvida “em outras funções na percepção visual, mas que, no hemisfério esquerdo é recrutada e adaptada para o processamento da leitura durante o seu aprendizado” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 103). Na Figura 4 é possível observar a localização da VWFA e a conexão entre ela e outras áreas cerebrais implicadas na linguagem oral, na representação fonológica das palavras e também no reconhecimento visual das letras.

**Figura 4:** Localização da VWFA no córtex cerebral



**Fonte:** Imagem adaptada de Kolinsky, Morais, Cohen e Dehaene (2019, p. 19).

Essa região é responsável, em indivíduos não leitores, pelo reconhecimento visual de objetos e rostos, ao passo que ocorre a alfabetização e a correspondência entre grafemas e fonemas, a área se especializa em reconhecer visualmente a forma das palavras escritas (DEHAENE, 2012). Pesquisas apontam que isso ocorre porque a alfabetização (aprendizagem da leitura e da escrita) modifica estruturalmente o córtex cerebral e os sistemas de tratamento da linguagem e da informação visual, além disso, observa-se que a atividade neural evocada por palavras escritas aumenta.

Ao passo que adentra ao mundo letrado, o cérebro do aprendiz deixa de utilizar o sistema fonológico para decodificar palavras novas ou irregulares e se especializa, passando a reconhecer os padrões ortográficos de maneira eficiente. Assim, a “decodificação fonológica pode tornar-se uma parte opcional da leitura fluente, na qual é utilizada, para as palavras já muito familiares, a alternativa direta, que vai da VWFA para as regiões de decodificação semântica” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 104).

Por fim, Kolinsky, Morais, Cohen e Dehaene (2019) explicam que a funcionalidade da VWFA não é inata e nem mesmo determinada geneticamente. A exposição passiva ao mundo letrado tão pouco surte efeitos, por outro lado, é a “aprendizagem da leitura que amplifica as respostas corticais à escrita e aumenta sua seletividade, como demonstrado por estudos longitudinais do processo de aquisição da leitura por crianças” (KOLINSKY; MORAIS; COHEN; DEHAENE, 2019, p. 19).

A compreensão da alfabetização, levando em consideração as Neurociências, permite validar o processo de leitura e de escrita a partir da compreensão do funcionamento do SN. Ao compreender os métodos sintéticos e os analíticos como anteriores às contribuições das Neurociências na Educação, podemos validar ambos para aquele momento, entendendo as forças e fragilidades de cada um, evidenciadas com estudos mais aprofundados do cérebro humano.

Jogos, músicas, brincadeiras, atividades ao ar livre que perpassem os conceitos dos diferentes métodos de alfabetização contribuem para o desenvolvimento daqueles alunos que, em sala, tenham demonstrado alguma dificuldade. O conhecimento, no entanto, parte de construções e momentos individuais mediados pelo professor num ambiente alfabetizador, onde o aluno é protagonista de um mundo letrado que oportuniza o estímulo, o desenvolvimento e a interação das áreas cerebrais imprescindíveis à leitura e à escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A alfabetização é indispensável para o exercício pleno da cidadania na sociedade contemporânea e deve ser compreendida como “a utilização regular da habilidade para ler e escrever palavras de forma automática (e não somente via decodificação)” (KOLINSKY; MORAIS; COHEN; DEHAENE, 2019, p. 30).

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi apresentar fundamentos neurobiológicos que medeiam a aquisição e o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e



de escrita, ao passo que aborda reflexões sobre como a alfabetização é vista pela Educação e pelas Neurociências. Os autores referenciados no estudo indicam que a alfabetização é um processo complexo, dependente do funcionamento e da interação de diferentes áreas do cérebro humano, bem como da exposição a estímulos ambientais que promovam experiências significativas e constantes de interação com as letras, fonemas e palavras.

Além disso, no desenvolvimento do estudo abordou-se que a aprendizagem da língua escrita se dá através da utilização ativa dos signos escritos e do conhecimento sobre os sons das letras, fomentando o entendimento de que práticas pedagógicas que promovam apenas a repetição mecânica da escrita de letras e palavras, ou apenas no aspecto fonológico da língua, sem considerar a importância de trabalhar simultaneamente o léxico com o fonológico e sem contextualizar com o universo letrado em que a criança já se insere, surtirá pouco efeito em seu processo de alfabetização.

Por consequência, o uso de métodos de alfabetização que usem apenas instrumentos voltados para memorização de regras gramaticais, ou formação mecânica de sílabas, de pequenas palavras e frases descontextualizadas de sentido para os aprendizes, não são eficientes e nem suficientes para garantir oportunidades diversificadas de alfabetização para crianças em idade escolar.

Assim, urge a necessidade de reconhecimento, por parte dos educadores, de que a criança deve ser protagonista em seu processo de alfabetização. Em sala de aula, devem ser garantidas oportunidades diversificadas para que as crianças possam ter contato com os fonemas, as letras e seus sons, em contextos práticos, significativos e próximos da sua realidade. Por conseguinte, ao educador cabe auxiliar a criança no que tange a aquisição e a compreensão de signos, letras, fonemas e grafemas para que ela possa, paulatinamente, experimentar episódios de intensa neuroplasticidade, de amadurecimento de suas vias lexicais e fonológicas e a criação de memórias permanentes, tornando-se uma leitora fluente.

## REFERÊNCIAS

---

BORTOLANZA, A. M.; DA COSTA, S. A. A linguagem escrita: uma história da sua pré-história na infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 928-947, set/dez 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n3p928>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BUCHWEITZ, A.; MOTA, M. B.; NAME, C. Das palavras à aprendizagem da leitura. In: *Ciência para Educação: uma ponte entre dois mundos*. Roberto Lent, Augusto Buchweitz e Mailce Borges Mota – orgs. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018. Cap. 5, p. 119-131.

CAPOVILLA, F. C., CAPOVILLA, A. G. **Alfabetização: Método Fônico**. São Paulo: Mennon, 2004.

CASELLA, E. B.; JR, E. A.; DA COSTA, J. C. As bases neurobiológicas da leitura. In: **Aprendizagem Infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. Aloisio Pessoa de Araujo – coordenador. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2011. Cap. 2, p. 37-78.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e Educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

KANDEL, E. **Princípios de neurociências**. 5ª ed. Porto Alegre, AMGH, 2014.

KOLINSKY, R.; MORAIS, J; COHEN, L; DEHAENE, S. As bases neurais da aprendizagem da leitura. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 17, n. 33, p. 16-33, set. 2019. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2bd96e231c92486e4f65632d83a456cd.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

LENT, R. **O cérebro aprendiz: Neuroplasticidade e Educação**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2019.

LIMA, E. S. **Neurociência e aprendizagem**. São Paulo: InterAlia, 2007.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SIGMAN, M. **A vida secreta da mente**: o que acontece com o nosso cérebro quando decidimos, sentimos e pensamos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

SILVA, D. M; BARRETO, G. V. Contribuições da neurociência na aprendizagem da leitura na fase da alfabetização. **Rev. Psicopedagogia** 2021; 38(115): p. 79-90. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/662/contribuicoes-da-neurociencia-na-aprendizagem-da-leitura-na-fase-da-alfabetizacao>. Acesso em 10 dez. 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.006

# **ALFABETIZAÇÃO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): EXALTAÇÃO DA TÉCNICA OU REDUCIONISMO GRAFOFÔNICO?**

**ÂNGELA MARIA RODRIGUES DE FIGUEIREDO**

Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM, [angela.f.uea@gmail.com](mailto:angela.f.uea@gmail.com)

**MARY APARECIDA ANDRADE PINHEIRO**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA [marr.yandr21@gmail.com](mailto:marr.yandr21@gmail.com);

**DRIZANA MARINHO CONCEIÇÃO**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, [Dmcn.ped@uea.edu.br](mailto:ped@uea.edu.br);

**MILLA KAREN BARROS DINELLY**

Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, [millaa.dinelly@gmail.com](mailto:millaa.dinelly@gmail.com);

## **RESUMO**

Este artigo visa refletir acerca da forma como a alfabetização está organizada na Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de uma reflexão crítica sobre a abordagem da alfabetização no contexto da BNCC, a fim de esclarecer questões específicas nas áreas das linguagens, particularmente como o documento aborda a alfabetização. Consideramos que, dominar o sistema de escrita alfabético, não é uma tarefa fácil, trata-se de um processo complexo que envolve, de modo articulado, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e a produção/compreensão de textos orais e escritos. Para o cumprimento de nossos objetivos, realizamos um estudo documental e bibliográfico, cujo o foco foi o documento aprovado em 22 de dezembro de 2017, por meio da resolução CNE/CP nº 02 que institui a Base Nacional Comum Curricular, a ser implementada no âmbito da Educação Básica. Além do documento oficial mencionado, dialogamos com os seguintes teóricos: Ferreiro e Teberosky (1999); Moraes (2014) e

Soares (2008). As diferentes perspectivas teóricas conduziram nossos olhares para uma abordagem do ensino da Língua Portuguesa, no documento, que segrega a alfabetização como elemento à parte dos estudos da língua, tanto no que diz respeito às questões epistemológicas, quando aponta para uma abordagem fonológica e técnica, quanto na estrutura do documento, em que insere um subtópico após abordar a área da linguagem. Portanto, o que nos propusemos a partir deste material foi refletir sobre o ideário pedagógico sustentado na Base, procurando não apenas “traduzir ou resumir” as informações, mas refletir criticamente sobre os aspectos importantes, a fim de não cair em armadilhas da incorporação cega sem o exercício consciente de sua ação.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Base Nacional Comum Curricular, Reflexões críticas.

## INTRODUÇÃO

---

**E**ste texto aborda, da forma como a alfabetização está organizada na Base Nacional Comum Curricular e desta forma nos propomos fazer uma breve reflexão sobre a abordagem da alfabetização no documento, a fim de facilitar o acesso e a compreensão de questões específicas na área das linguagens, mas especificamente na etapa do Ensino Fundamental I, particularmente a Alfabetização.

Consideramos que dominar o sistema de escrita alfabético não é uma tarefa fácil, pois trata-se de um processo complexo que contempla, de modo articulado e simultâneo, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e a produção/compreensão de textos orais e escritos. De outra forma é um processo em que as crianças aprendem a ler, escrever, falar, escutar e pensar, conhecimentos necessários à sua formação humana e crítica.

No que diz respeito ao documento legal, aprovado em 2017, a Base Nacional Comum Curricular aborda as questões do ensino da Língua Portuguesa em tópicos separados, a alfabetização aparece logo após a abordagem dos princípios gerais que regem o ensino da Língua Portuguesa. Neste subtópico há evidências do modo como a alfabetização é tratado na Base como um processo de transcodificação linguística. Isso significa dizer que alfabetização é um sistema de apropriação da ortografia da língua portuguesa do Brasil, um aprendizado que se dá por meio do reconhecimento e manipulação dos sons que se juntam para formar uma palavra, um processo longo que não se encerra com a compreensão do funcionamento fonológico da língua, embora a este seja claramente dado maior ênfase.

O tema alfabetização e letramento na BNCC aborda conceitos e definições pouco familiares para nós professores: transcodificação linguística; consciência metalinguística; consciência fonológica; ortografização; consciência grafofônica etc. Para conhecermos e aprofundarmos nossos conhecimentos acerca dos fundamentos teórico-filosóficos que sustentam a proposta na Base, é preciso conhecer como eles aparecem no documento e o que significam.

Outas nomenclaturas, também, por exemplo, o que é Campo de Atuação, Objetos do Conhecimento e as Habilidades, são conhecimentos básicos e necessários para um planejamento alinhado às novas orientações. Estes conceitos são ponto de partida para falarmos especificamente sobre a alfabetização no documento e nos familiarizarmos com os termos. Além desses conceitos a BNCC defende que o uso do texto seja o ponto central do trabalho pedagógico. Assim os Campos de



Atuação são os contextos de uso das linguagens, onde as produções orais, escritas ou multimídia se realizam concretamente. No documento a disposição dos gêneros específicos a serem trabalhados em cada faixa etária: vida cotidiana, artístico/literário, estudo e pesquisa, e vida pública.

Portanto o que nos propusemos a partir deste material, foi aproximar os docentes do ideário pedagógico, sustentado na Base, procurando não apenas “traduzir ou resumir” as informações, mas fazer reflexões pontuais que levem os docentes a (re) pensar pontos específicos do documento, refletir criticamente aspectos importantes, a fim de não cair em armadilhas da incorporação cega, sem que haja um exercício consciente de sua ação.

## **METODOLOGIA**

---

Para a realização deste estudo, o documento da base Nacional Comum Curricular foi o ponto de partida. Um olhar detido sobre o documento, no que diz respeito à alfabetização, conhecendo os meandros da proposta, a estrutura e forma de organização do documento, o modo como aborda o tema e que perspectivas teóricas estão a sustentar.

Realizamos, também, uma revisão sistemática da literatura sobre a alfabetização produzidas nos últimos anos, particularmente os que abordassem os principais conceitos envolvidos na aprendizagem da leitura e a escrita de crianças e adultos em processo de alfabetização. Para tanto nos valem de um estudo bibliográfico de autores como Ferreiro e Teberosky (1999); Moraes (2014) e Soares (2008), o conhecimento abordados a partir desses teóricos foi fundamental para uma compreensão mais espreada do documento que nos propusemos analisar e refletir criticamente.

O estudo das diferentes concepções teóricas se deu no sentido de realizar uma análise de conteúdo, procurando delinear o tema em questão para poder compreender com mais afinco o que a BNCC, enquanto documento balizador da educação básica, estabelece como horizonte da aprendizagem da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Essa construção teórica nos deu condições de realizar uma análise mais crítica do documento (BNCC), procurando desvelar o que nas suas entrelinhas se estabelece como fundamento epistemológico, ou seja, a visão de conhecimento, de aprendizagem, a visão de mundo, de homem e de sociedade.

Diante da necessidade de conhecer, como o documento aborda a alfabetização, que pressupostos teóricos os fundamenta, nos colocamos a refletir sobre o documento. Isso não quer dizer que estejamos a clamar por uma mistura teórica, mas analisar as visões que se justapõem às demais, buscando ampliar o debate para a compreensão da alfabetização como a aquisição de um sistema de escrita que aponte para horizontes que nos ajude a pensar o fazer pedagógico com maior clareza. Assumimos, de antemão, que a alfabetização não pode ser reduzida a uma questão de métodos, deve haver coerência e equilíbrio nas abordagens que propõem, a fim de que os patamares de aprendizagem sejam estabelecidos e alcançados.

O documento que instituiu a Base Nacional Comum Curricular é fruto de debates, de negociações e regulamentações que convergiram e culminaram com a sua regulamentação, porém não sem desafios, discordâncias e contradições. Para entendermos a arquitetura desse documento, foi necessário, antes mesmo de refletir acerca do conteúdo, apresentar o documento e a forma como ele está organizado. Nesse sentido, o caminho percorrido para este estudo se desenvolveu por meio das seguintes etapas:

- 1º Consulta à base de dados e buscas avançadas para o levantamento inicial de artigos e livros com foco nos estudos sobre a alfabetização;
- 2º Com base neste levantamento preliminar, serão selecionados materiais mais relevantes desenvolvidos nos últimos anos e que sejam adequados ao que nos propusemos que conhecer os principais pressupostos teóricos sobre a alfabetização no Brasil e que influenciaram as principais políticas públicas para a alfabetização. Para isso levamos em conta a relevância do trabalho, a atualidade e a credibilidade do estudo produzido para o campo da educação e os impactos destes na educação nacional;
- 3º Após a seleção dos materiais, realizamos a leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, buscando identificar os objetivos e os principais conceitos abordados em relação à área da linguagem, especificamente em relação à alfabetização, a fim de mapear os principais conceitos e os argumentos que nos ajudem sistematizar as informações acerca da relação entre os pressupostos teóricos que balizam o documento na Base e quais opções epistemológicas as embasam;
- 4º Registros das informações mais relevantes por meio de fichamentos, elaboração de quadros-síntese e mapas mentais com base na leitura

realizada e organização coerente das informações; 5º Análise e interpretação dos dados exigirá uma sólida base teórica sobre os conceitos abordados no documento (BNCC), para isso nos valem da análise de conteúdos, o que prescindiu conhecer a forma como o documento está organizado, buscando compreender como a Base aborda a leitura e da escrita no processo de alfabetização.

Essa forma de procedimento visou clarificar as questões que importaram para este estudo, ou seja, compreender quais os pressupostos teórico-metodológicos balizam a Base Nacional Comum Curricular, como condição para se pensar a aprendizagem na educação escolar, num esforço de aproximação desse universo de produção e construção do conhecimento. Assim fazer uma reflexão crítica sobre a abordagem da alfabetização no contexto da BNCC, a fim de esclarecer questões específicas nas áreas das linguagens, particularmente da língua Portuguesa, para refletir sobre como o documento aborda a alfabetização.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares no Ensino Fundamental\_ Anos Iniciais: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Especificamente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.

As linguagens são abordadas como atividades humanas que se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes formas: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Para atender as suas expectativas multifacetadas (várias formas de uso), a BNCC definiu competências e estratégias específicas para a área das linguagens e, estas precisam ser colocadas em evidência no contexto da sala de aula, mediada pelo planejamento escolar e pelo plano de aula.

Assim, além das **10 Competências Gerais** que sustentam todas as etapas e modalidades de ensino na BNCC, existem ainda as Competências Específicas de cada linguagem: Educação Física, Artes e Língua Portuguesa, neste caso que estamos focalizaremos apenas nesta última.

Diante da variedade de línguas (estimam-se mais de 250) e formas de comunicação, a aprendizagem da língua, enquanto patrimônio cultural, a BNCC deixa mais evidente a importância que os documentos anteriores já ressaltavam, ou seja, o reconhecimento e o respeito à variedade linguística que compõem nosso cenário cultural e linguístico, cabendo-nos, como educadores fortalecer o trabalho de respeito e preservar os diferentes “tons” e diferentes matizes linguísticas que nos cercam.

Especialmente em se tratando da realidade amazônica, onde crianças indígenas são iniciantes da língua portuguesa nas escolas, há necessidade de valorizar sua língua materna como forma de resistência. Ao valorizar e respeitar as suas línguas maternas, permite-se que o sistema de saberes também seja preservado, portanto, à escola cabe agregar, ampliar o conhecimento de uma língua padrão, sem depreciar e/ou desprestigiar os conhecimentos linguísticos dos povos indígenas que compõem essa diversidade dentro das escolas.

De acordo com a BNCC, os **eixos de integração** de Língua Portuguesa são: **oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica.**

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto). Na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação: **Campo da vida cotidiana.**

Os eixos acima mencionados, precisam se fazer presentes no dia-a-dia da escola, devem estar explícitos no plano de aula, a fim de que tenham de fato lugar no cotidiano dos alfabetizandos. O equilíbrio entre estas formas de comunicação permitem que além da escrita, geralmente privilegiada, outras formas de linguagem sejam desenvolvidas e, que o professor tenha consciência de sua importância.

Quanto aos **04 campos de atuação**, dizem respeito às situações e áreas de uso da linguagem, ou seja, estão relacionados às áreas em que determinada habilidade e uso da linguagem é praticada socialmente. Nessa forma de pensar as práticas de atuação e de uso da linguagem, há indicação de predominância de gêneros textuais que são mais comuns ou mais adequados, exemplo: Escrever um recado para deixar preso na geladeira é um texto de uso do cotidiano, ou seja, circula em ambiente doméstico, familiar.

As áreas e os gêneros textuais já são trabalhados pelas escolas, porém a Base deixa mapeada as áreas, a fim de facilitar o trabalho pedagógico, de modo a não perder de vista todas as possibilidades de práticas sociais de leitura e escrita de uma diversidade de gênero discursivo e cada um dos seus meios de circulação.

Ao planejar as atividades diárias, o professor saberá distribuir de forma equilibrada as formas de uso social, algo que é inovador, uma vez que retira a ideia de que a leitura e a escrita são “objetos da escola”. São 04 campos de atuação para o Ensino Fundamental I: 1. Vida cotidiana; 2. Campo da vida pública; 3. Campo das práticas de estudo e pesquisa; 4. Campo artístico-literário. Para compreender o que são campos de atuação é preciso pensar no conceito de letramento, ou seja, a capacidade para exercer plenamente o seu papel de cidadão, o indivíduo precisa saber não só como decifrar palavras, mas também fazer usos progressivamente mais amplos e complexos da leitura e da escrita em contextos reais.

No documento da BNCC é possível perceber que há uma arquitetura complexa envolvendo conjunto de definições que precisam ser compreendidas e relacionadas para fazer sentido e de fato se articularem e se concretizarem nos planos de aula. A falta dessa compreensão ou a relutância em querer conhecer a Base, impede que o diálogo avance, não permite que proposições didáticas sejam implementadas de forma clara, permeada por uma reflexão crítica do seu conteúdo.

Ao orientar que o texto assume a centralidade da unidade de trabalho, tal como outros documentos já afirmavam, a BNCC orienta a alfabetização na perspectiva do letramento, com ênfase na consciência fonológica. É notório o argumento em torno da perspectiva fonológica ganha destaque no documento. Isso está expresso em vários momentos do texto, sempre alertando para as evidências científicas que justificariam essa adoção.

A forma como o documento organiza a alfabetização, há um distanciando entre as discussões sobre a Língua Portuguesa e o princípio alfabético que aparece em um pequeno texto no final da sessão. É importante compreender que estar alfabetizado é dominar plenamente o sistema de escrita da língua portuguesa, porém ao tratar a alfabetização separadamente, há uma ruptura que dissipa o debate sobre a aprendizagem técnica da língua como algo à parte.

Se compreendermos que a alfabetização é a apropriação do sistema de representação da língua, não a podemos pensar como um “conteúdo” que deve ser estudado separado, pois mesmo as aprendizagens mais rudimentares são aspectos que fazem parte do sistema de escrita e de aprendizagem da língua portuguesa.

A afirmativa a seguir, retirada do documento oficial da Base, ilustra bem essa compreensão: “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a **ampliação dos letramentos**, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica.” (BRASIL, 2017, p.69 grifo nosso).

Diante desse panorama que busca explicitar a forma como a BNCC se estrutura para dar condições de se efetivar num contexto concreto, real. Chamamos a atenção para a sua legitimidade e, necessidade de compreensão, essa foi a motivação que nos levou a seguir afirmando que o documento (BNCC) tem caráter normativo e, em que pese as críticas acerca do contexto de sua elaboração, cabe-nos conhecer, sem ignorar os conflitos e interesses que o subjazem.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

A Base institui que “é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que a criança se alfabetize. Ainda, segundo o documento, para isso é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, isso envolve o desenvolvimento da **consciência fonológica** e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos. Sem dúvida não é uma tarefa tão simples, o que no caso da BNCC trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de **transcodificação linguística**, ou seja, o reconhecimento dos sons que se juntam para formar uma palavra, além de saber manipular esses sons, juntando e eliminando sílabas para formar outras.

Ao focalizar seus esforços na **consciência fonológica**, a Base coloca em evidência os aspectos técnicos da língua, desse modo, chama a atenção para um aspecto que há muito tempo esteve envolto em preconceitos e muitas controvérsias. Por outro lado, a discussão sobre a consciência fonológica requer um tratamento mais aprofundado que faremos em outra ocasião, envolve um estudo epistêmico e optamos por fazer em outra oportunidade.

O que vale a pena dizer de antemão é que, conhecer a mecânica da escrita é importante, afinal ela possui uma complexidade de relações envolvidas. O que não significa dizer que as antigas cartilhas que abordam essa relação mecânica de forma enfadonha tenham razão de ser, a pesar de abordarem o ensino da língua de forma aparentemente fácil.



De modo enfático a mudança mais notável em termos práticos é que a alfabetização deve ocorrer até o final do 2º ano, prazo limite, diferente do que está pautando nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, que estabelecem que a criança deverá ser alfabetizada até o final do 3º ano. Essa decisão de encurtamento do tempo de aprender é, na verdade uma perspectiva de um grupo de teóricos que embasa a ideia de que o 3º ano seria um processo mais para a abordagem da ortografia, ou seja, a consolidação do ato de ler e escrever deve acontecer antes.

Como já afirmado, o texto é o elemento central do processo de alfabetização, no contexto da Base, porém a área de Linguagens não é composta apenas por uma disciplina tal como fomos acostumados a pensar, ela envolve outras linguagens para além da oral e escrita: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física. As diferentes linguagens são parte da atividade humana e se realiza nas práticas sociais concretas. Elas são mediadoras e perpetuadoras de culturas sob diferentes formas, seja visual, oral, escrita, corporal, motora, digital etc.

A prática de leitura deve ter como propósito, ir além dos códigos gráficos e, que os estudantes, usando progressivos graus de complexidades de leitura e de escrita. Aqui se vê que a leitura para a BNCC se distancia da mera transcrição fonética ao afirmar que não basta reproduzir foneticamente os sinais gráficos, por exemplo: EVA VIU A UVA, é preciso ler para além do texto, isso significa um texto não pode ser apenas um “pretexto” para repetição de um fonema que se pretende abordar.

O texto na BNCC é compreendido como unidade significativa completa e concreta, não se trata apenas de códigos escritos, mas são fotos, desenhos, pintura, ilustração, filmes, áudios, músicas, ou seja, tudo o que circula no contexto social. Nesse sentido a formação de um leitor competente requer proposições de situações de aprendizagem que não se limitem a “treinar” as possíveis relações entre fonemas e grafemas em seus desdobramentos.

Vale ressaltar que a **análise sistemática das relações fonêmicas** deve se dar de forma diferente do que costumeiramente vemos acontecer nas escolas, ou seja, por meio das famosas “famílias silábicas”. Essa prática, ainda comum, remonta o início do século XIX e se fez necessária em um contexto social em que a leitura e a escrita tinham pretensões limitadas e, em nada se parecem com o contexto atual.

Atualmente a visão de letramento aparece em documentos oficiais, no caso da Base esse termo aparece de forma integrada, particularmente das páginas de 89

a 93, o texto que trata do componente Língua Portuguesa e, já anuncia a perspectiva de letramento ao afirmar que, ao componente, cabe proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para **ampliação dos letramentos** de forma possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais.

Percebe-se, assim, que o termo letramento aponta a necessidade da escola abordar a leitura e a escrita, como um conhecimento e uma experiência que se faz necessária no cotidiano, ou seja, ler e escrever não pode ser abordado simplesmente como um objeto da prática escolar, para isso é preciso que a criança aprenda na escola para utilizar fora da escola, na realidade concreta.

É possível perceber que a BNCC descreve que os 04 eixos (oralidade, escrita, leitura, reflexões sobre a língua), se relacionam para dar sentido ao ato de alfabetizar, este ato não pode ser entendido separado do ato de letrar. O alfabetizar letrando exige a recuperação do significado da leitura e da escrita, precisa fazer sentido num contexto de uso social real, por isso não cabe mais ensinar a reproduzir sons isolados do contexto, pois BA BE BI BO BU BÃO é alheio à realidade de uma sociedade letrada, não se encontrará em lugar algum estes fragmentos senão nas cartilhas artificialmente construídas para ensinar a relação letras + fonemas.

A alfabetização e letramento sobre a ótica da BNCC é tratada de forma separada do texto convencional da área das linguagens. No documento há uma quebra de sequência ao falar sobre alfabetização e letramento, pois esse assunto é feito após a abordagem da área da Língua Portuguesa que trata do 1º ao 5º ano. Embora a discussão nesta parte do documento aborde amplamente do ato de ler de forma conectada com o contexto, o conteúdo que trata da alfabetização e do letramento vem a reboque do texto principal.

O ensino sistemático da linguagem escrita nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, não quer dizer que seja uma ação fragmentada, deve se dar de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e, sobretudo ao seu desenvolvimento em práticas diversificadas de letramento.

Embora a BNCC, aborde a alfabetização em um pequeno tópico separado, como se pode perceber ao longo da página 89, o subtítulo "O processo de alfabetização", separando os aspectos de análise e sistematização do processo de letramento, há um esforço em abordar a aprendizagem da língua com finalidades a ampliar a visão que se tem de leitura e de produção escrita, bem como seu uso de variados gêneros em situações específicas, de acordo com a finalidade comunicativa.

A característica de continuidade, aparece ao tratar o processo de ensino da ortografia após o 2º ano, a fim de garantir oportunidades amplas para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética, vê-se assim o processo de ortografização como uma palavra de uso recorrente no texto, como uma aprendizagem após o processo de aquisição das técnicas. É uma perspectiva que se aproxima da psicogênese, embora a BNCC não faça menção a esta teoria, admite que os “erros” que a criança apresenta nesse processo, em termos ortográficos, devem ser tolerados e abordados a posteriori.

A informação que apresentamos nos ajuda a compreender a forma como a alfabetização é abordada na BNCC, porém estamos nos referindo à etapa inicial do Ensino Fundamental. A noção de continuidade e da não fragmentação entre uma etapa e outra, nos obriga abordar, ainda que brevemente essa questão. A alfabetização na Educação Infantil, segundo a BNCC não é uma questão diretamente e nem sistematicamente abordada nesta etapa, porém isso não significa coibir os interesses de aprendizagem das crianças, até porque não há uma faixa etária específica para iniciar esse processo, as crianças não dependem de uma autorização do adulto para aprender. Desde muito cedo as crianças demonstram interesses pela cultura escrita, cabe à escola ampliar esses conhecimentos construídos dentro e fora da escola.

Na BNCC, a educação Infantil é uma oportunidade de vivenciar experiências de leitura e escrita, o documento não trata de uma alfabetização sistemática na Educação Infantil, mas isso não quer dizer que a leitura e a escrita não façam parte do cotidiano da pré-escola. Na pré-escola é possível construir experiências enriquecedoras de alfabetização e letramento, elas podem se envolver em experiências alfabetizadoras de forma “natural”, espontânea. Por exemplo, ao cantar uma música em que se enfatiza as rimas, sons semelhantes ritmados estarão despertando a consciência fonológica de forma lúdica.

Ao ouvir uma história lida pelo (a) professor (a) a criança aprende qual é a postura de um leitor, ela percebe o comportamento de quem lê é diferente de quando a história é contada. Ou seja, ao contar ou ao ler uma história para as crianças, há um apelo a que ela observe a postura diferenciada, pois ler exige uma postura diferente, o leitor se atém ao texto e se posiciona frente ao livro com os olhos deslizando da esquerda para a direita, tudo isso é alfabetizar.

Esse universo cultural letrado é um aprendizado que a criança vivencia não apenas na escola, a alfabetização na Educação Infantil não pode ser uma “amarra”,

são as experiências propostas pelo (a) docente que vão possibilitar a aprendizagem de forma espontânea e naturalmente enriquecedora, a partir do momento em que a criança entra em contato com textos escritos, seja ao reconhecer a ficha com seu nome para colocar no cartaz de chamada, seja na hora de pendurar seu material no cabideiro identificado pela letra de seu nome, ou nas com revistas jornais com os quais têm contato.

Nesse sentido a criança inicia esse processo de alfabetização muito antes de ingressar na escola. Mas a Educação Infantil não tem a característica de sistematização, podendo ser um momento estimulador dessa aprendizagem. As situações mais formais de ensino da leitura e da escrita serão intensificadas no 1º ano e no 2º ano, estas ações, de acordo com a Base, devem ser consolidadas no 2º ano, de modo que o período posterior seja dedicado à ampliação do processo de **ortografização**.

Nesse sentido é no Ensino Fundamental (1º e 2º ano) que a alfabetização será mais sistematizada, mais detalhada com a utilização de metodologias explícitas que promovam aspectos da leitura e escrita formal.

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização [...] Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica). (BRASIL, p.91)

Na prática o (a) professor (a) da Educação Infantil vai incentivar as crianças durante esse processo de descoberta, mas é durante o Ensino Fundamental que o foco será a alfabetização como competências e habilidade prioritárias direcionadas ao ato de ler e escrever. Assim as experiências com a linguagem oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil, serão aprofundadas e sequenciadas em atividades de ensino mais formais e sistematizadas pelo professor (a).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017, após discussões pautadas em

divergências e, a pesar delas houve pouco debate amplo. Um estudo que se queira aprofundado, precisa necessariamente conhecer e compreender a arquitetura do documento que é a Base. Não é redundante chamar a atenção para a complexidade que é a estrutura do documento. É preciso estudar detidamente, a fim de construir uma visão coerente das proposições e seus nexos com as finalidades da educação, particularmente no que diz respeito à alfabetização. Esse exercício reflexivo, envolve conhecer a concepção epistemológica que a sustenta, ou seja, a escolha que prevaleceu em relação à visão de educação, de escola, de sociedade e de conhecimento.

O que postulamos não é acirrar as divergências, mas desenhar uma linha de raciocínio que aponte para uma prática docente consciente, mais reflexiva que, em última instância não se paute cegamente sem se articular com outros princípios teóricos-epistemológico que estão não estão postos no documento oficial, mas que ensejam um olhar para a leitura e escrita como resultado de um processo que não nega a técnica, mas que se apoia na dimensão política de um objeto socialmente construído.

Evidenciamos que um documento como este, tal a importância que tem, deve ser fruto do amplo debate, não pode limitar-se à mera consulta pública. Sem negar a importância e a necessidade de aprofundar conhecimentos sobre o documento, consideramos que é preciso problematizar a realidade que envolve a educação, especialmente a viabilidade de colocar em prática as competências e habilidades estruturadas na BNCC.

À luz do que orienta a Base é possível perceber que há uma orientação metodológica, porém assumimos que para colocar em prática um ensino coerente com uma alfabetização, deve-se levar em conta não apenas uma forma de ensino (grafofônico), mas deve possibilitar o uso de amplos recursos discursivos, que estabeleçam uma diversidade de possibilidades que não se fechem em protocolos das “evidências científicas”, afinal há outras evidências para além das que confirmam a consciência fonológica como metodologia de ensino como mais vantajosa.

Esse discurso da técnica fonêmica, pressupõe uma retórica que usa “achados científicos” para exaltação de um pensamento pedagógico que, embora assuma que o texto é o princípio norteador da alfabetização, ignora ou deixa de fora a dimensão política do ato de alfabetizar. Nessa direção indagamos: a quem interessa um documento que nitidamente ressalta a habilidade fonológica como fundamental na alfabetização? Compreendemos que a habilidade metalinguística é parte importante do processo, mas suspeitamos que alfabetizar é mais que fazer uma relação

grafofonêmica. Alfabetização é ato político, sua aquisição pressupõe a participação democrática em uma sociedade desigual como a nossa, por isso, uma tentativa de reduzir essa experiência de linguagem pode provocar recuos nos rumos de uma educação igualitária e cidadã, o que coloca à amostra a fragilidade e inconsistência de um documento tão abrangente e importante.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.  
FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.



**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.007

# **ALFABETIZAR, LETRAR, LER E BRINCAR: ALUNOS DO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS**

**SILVANA DIAS CARDOSO PEREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade de Campinas/Grupo ALLE/AULA. Professora da educação básica (1º ao 5º ano) da Prefeitura Municipal no norte do Paraná. [pereirasilvana319@yahoo.com.br](mailto:pereirasilvana319@yahoo.com.br).

**DAVID DA SILVA PEREIRA**

Doutor em Ciência Política (IFCH, Unicamp, 2013. Membro permanente do PPGEN-Multicampi Cornélio Procópio e Londrina, Formador de professores para a Educação Básica local e regional – UTFPR-Cornélio Procópio/PR. E-mail: [davidpereira@utfpr.edu.br](mailto:davidpereira@utfpr.edu.br).

## **RESUMO**

Este trabalho é resultado da prática em sala de aula com alunos do 3º Ano do ensino fundamental 1, ou seja, crianças com 8 e 9 anos em sua maioria e que, nessa fase da escolarização, já deveriam estar alfabetizadas. No entanto, muitas delas ainda leem e escrevem com muita dificuldade, o que demanda um olhar cauteloso e práticas de ensino voltadas para a alfabetização utilizando para isso múltiplas linguagens: desenhos, vídeos curtos, textos e livros adequados para a idade. Por meio dos desenhos, são incentivadas, de maneira lúdica, a conhecer as letras e palavras que representam sons e dão nome aos objetos com os quais têm familiaridade. Por meio de vídeos curtos, podem ver outras crianças desenvolvendo as mesmas atividades e perceber que é possível para elas, também, aprender. Por fim, por meio da leitura e compreensão de textos, colocam em prática todo o aprendizado efetivado por meio de desenhos e vídeos.

**Palavras-chave:** sala de aula, anos iniciais, alfabetização, letramento, múltiplas linguagens.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho fundamenta-se na prática em sala de aula com um terceiro ano – ensino fundamental 1 de uma escola pública municipal no norte do Paraná. A presente pesquisa pretende enfatizar questões pertinentes à alfabetização numa perspectiva de letramento, com fundamentação nos autores: Ferreiro (2017); Ferreiro; Teberosky (2008), Magda Becker Soares (2005) e Piaget (1971) e Vygotsky (1988). A metodologia adotada tem como base a auto-observação, pesquisa bibliográfica e, para além de verificar os níveis de hipótese da escrita da criança nos termos de alfabetização e letramento, aborda a importância da leitura e da escrita, o papel do professor como mediador do conhecimento e as fases do desenvolvimento. Aborda ainda o desenhar, o pintar e o brincar.

São 24 crianças com idades que variam entre 8 e 9 anos, sendo que dois deles estão defasados em relação à idade/série: o aluno C tem 13 anos e o aluno L tem 14 anos de idade. Dessa forma, refletir sobre o ler e escrever, desenhar, pintar e brincar é uma ação para todo professor, sempre em consonância com seus alunos e suas necessidades.

### 1 - ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO

Weiss, no prefácio da obra de Ferreiro (2017) ajuda a pensar sobre a alfabetização::

Tradicionalmente a investigação sobre as questões da alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: ‘como se deve ensinar a ler e escrever?’ A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava entre as quatro paredes da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantia ao professor o controle do processo de alfabetização dos alunos. À medida que um contingente maior de crianças passou a ter acesso à educação, os números do fracasso foram se tornando mais alarmantes. Diante da derrota impôs-se a necessidade de mudanças radicais. Uma unanimidade nacional que – na ausência de instrumentos para a repensar a prática falida – converteu-se em caça aos culpados. Ninguém escapou do banco dos réus: os alunos, por serem subnutridos, carentes, deficientes. A escola, por ser uma inexorável máquina de reprodução das relações de poder. O professor, por ser mal pago, malformado, incompetente. Neste momento o círculo parece ter se fechado e tudo indica que as contradições alcançaram um

nível realmente desestabilizador. Como diz Emília Ferreiro: 'Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização (Weiss *in* Ferreiro, 2017, p. 7).

É nesse momento que a compreensão do processo de alfabetização passa por grandes mudanças na América Latina, onde o fracasso escolar ganha contornos políticos e sociais inaceitáveis e clama para uma mudança de enfoque: o como se ensina (método do professor) deu lugar ao como se aprende, ou seja, a criança. É necessário pensar em uma nova pesquisa pedagógica em que cada um dos envolvidos exerce um papel no processo educativo.

Ferreiro leciona que:

Tradicionalmente, a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de "maturidade" ou de "prontidão" da criança. Os dois pólos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo essa aprendizagem. Tentaremos demonstrar de que maneira este objeto de conhecimento intervém no processo, não como uma entidade única, mas como uma tríade: temos, por um lado, o sistema de representação alfabética da linguagem, com suas características específicas; por outro lado, as concepções que tanto os que aprendem (as crianças) como os que ensinam (os professores) têm sobre este objeto (Ferreiro, 2017, p. 67).

Uma outra autora de destaque é Magda Becker Soares. Em sua obra (2005, p. 50), essa autora destaca:

É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra, **letramento**. O conceito designa, então, 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, 2005, p. 50, **grifo da autora**).

Dessa maneira, o processo de alfabetização já não é mais pensado contendo dois pólos do ensino aprendizagem – professor e aluno, mas sim como um conjunto de elementos com características próprias: a linguagem e seu sistema de representação, a maneira como é visto pelos que aprendem (as crianças) e os que ensinam (os professores).

## 1.1 NÍVEIS DA ESCRITA

Tendo um espaço de discussão privilegiado no campo da educação, o processo de aquisição da língua tem, em Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2008), contribuições essenciais a partir de quatro níveis de aprendizagem da língua escrita. São eles: pré-silábico; silábico; silábico alfabético; alfabético até o alcance no nível ortográfico.


Na proposta da psicogênese da língua escrita, as autoras afirmam que a aquisição da língua escrita é um processo que se desenvolve ao longo da vida escolar da criança, e que este contínuo. Pelas leituras feitas e estudos de outros autores, compreende-se que o processo de apropriação da escrita não acontece em um único momento, mas de forma gradativa e incessante ao longo da vida escolar e pós escolar, ao longo de processos de aquisição, ampliação e relacionamento de vocábulos.

A seguir, foram selecionadas aleatoriamente cinco textos escritos sob as mesmas condições em uma avaliação do município em que a escola se localiza. Dessa forma, todas as crianças da sala receberam as mesmas orientações para produzi-las, assim como tiveram o mesmo tempo para a tarefa.

A avaliação dos textos foi realizada pelo mesmo professor que, neste caso específico, não foi o professor aplicador. Embora as produções se diferenciem em alguns aspectos subjetivos, como uso do vocabulário e interpretação da cena oferecida para interpretação, todos se encontram no mesmo nível da escrita e prontos para seu desenvolvimento enquanto leitores e escritores que são.

Imagem 1 - Texto da aluna A

**PRODUÇÃO DE TEXTO:**  
 OBSERVE A SEQUÊNCIA DE FATOS E ESCREVA UM TEXTO BEM LEGAL! SEJA CRIATIVO E NÃO ESQUEÇA DE COLOCAR O TÍTULO:




A menina e a pássaro  
 A menina viu a pássaro no chão  
 ela pegou o pássaro e levou o  
 pássaro para sua casa e deu  
 comida para o pássaro e montou  
 ele.

Fonte: (arquivo próprio)

Imagem 2 - Texto do aluno G

PRODUÇÃO DE TEXTO:  
OBSERVE A SEQUENCIA DE FATOS E ESCREVA UM TEXTO BEM LEGAL! SEJA CRIATIVO E NÃO ESQUEÇA DE COLOCAR O TITULO:




*A menina e o passarinho*

*Um passarinho se veio machucado e chegou perto de mim para a minha casa e eu veio te dar comida e eu veio te cuidar e depois te trouxe um biscoito e depois te trouxe...*

Fonte: (arquivo próprio)

Imagem 3 - Texto da aluna V



*A menina e o passarinho machucado*

*Um belo dia uma menina que se chamava Beatriz encontrou um passarinho e resolveu ajudá-lo. Ela deu comida para ele e ele ficou muito feliz e ele voltou a voar e a menina ficou muito feliz e fim.*

Fonte: (arquivo próprio)



Imagem 4 - Texto da aluna U



Fonte: (arquivo próprio)

Observa-se que, nas quatro amostras acima, todos os alunos cumpriram a proposta de produção textual a partir da sequência de imagens de uma personagem. Para tanto, foi preciso criar uma narrativa fiel às imagens. Nesse processo, a pintura das figuras é opcional. Contudo, revela capricho, coerência e compreensão aprofundada de que se trata da mesma personagem, embora as duas primeiras amostras não tenham sido completamente coloridas no tempo determinado para a tarefa.

Em todas essas produções, há questões ortográficas, de semântica e de concordância a serem trabalhadas, especificamente, nos semestres futuros.

## 2 - LER E ESCREVER

Para este trabalho, destaca-se que a criança passa por um processo de aquisição de escrita baseado em cinco níveis de hipóteses: pré-silábica, intermediário, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética que, no entanto, não serão discutidos neste texto que, abordará apenas as produções dos alunos pesquisados:

Pelos textos acima é possível perceber que esse terceiro ano se encontra no nível alfabético da escrita, pois estabelece correspondência entre fonema e grafema, compreende que a sílaba pode ter uma, duas ou três letras. Ainda tem dificuldades na separação das palavras quando escreve e, em alguns casos, aglutina



palavras. Essas nuances de criança para criança mostram que a alfabetização é um processo vivo, dinâmico e único de participação e criação da própria criança.

A atividade de leitura e escrita a seguir foi realizada na aula de Comunicação Textual, disciplina com apenas um encontro semanal de 50 minutos com o conteúdo das Histórias em Quadrinhos (HQs). No caso em questão, os alunos já estão familiarizados com esse gênero textual e já fizeram atividades semelhantes a essa com os mesmos personagens.

**Imagem 5 - Transcrição das falas - aluno D**



**Fonte:** (arquivo próprio)

Essa transcrição se faz necessária porque as crianças escrevem a lápis. Dessa forma, não é possível a leitura direta no desenho. A grafia das palavras será respeitada.

**Cascão:** oi cebolinha

**Cascão:** cebolinha estera

**Cebolinha:** não voespera

**Cascão:** cebolinha vanmo dincar

**Cebolinha:** não cero dincar

**Cascão:** qiqeisó

Percebe-se que, ao receber a sequência de figuras coloridas, com os balões de falas por preencher, os alunos demonstram mais dificuldade para criar uma narrativa a partir de uma cena. Essa constatação empírica a partir dessa amostra, revela a predileção pela escrita de textos numa proposta mais aberta.

### **3 - DESENHAR E PINTAR**

Esta prática de desenhar e pintar é apoiada em alguns teóricos como Barbosa (2010) e Luquet (1969) como uma forma de linguagem e expressão que, por meio da ludicidade, propicia o aprendizado. De acordo com Carvalho:

Ao mesmo tempo, é importante destacar e justificar a escolha do termo ludicidade, presente no nome do curso<sup>1</sup>. Acredito que, por meio de atividades lúdicas, as crianças exercem suas primeiras grandes realizações. De acordo com Kyrillos (2004), através do prazer, ela expressa a si própria também sua fantasia, sendo um estímulo na parte da criação, física, emocional e cognitiva da criança, tornando-se um aliado na formação do ser humano (Carvalho, 2019, p. 4)..

As representações feitas pelos alunos e disponibilizadas a seguir fazem referência ao dia em que foram de “carreta”<sup>2</sup> passear pelas ruas da cidade. Além da própria carreta, que é bem colorida, decorada e toca músicas infantis durante o passeio, havia pessoas vestidas de personagens: Máscara, Fofão, Ben10. Esses

1 Curso oferecido pela autora a seus alunos com aulas de desenho e pintura.

2 Caminhão adaptado para transportar as crianças, professores e equipe pedagógica pelas ruas da cidade.

“bonecos” acompanhavam a carreta correndo e fazendo acrobacias pelas ruas. Os nomes dos alunos não serão revelados. Por isso, na legenda de cada representação, constam apenas a letra que o identifica:

**Imagem 6 – Desenho e Pintura do aluno L**



Fonte: (arquivo próprio)

**Imagem 7 – Desenho e Pintura do aluno W**



Fonte: (arquivo próprio)

**Imagem 8 – Desenho e Pintura da aluna O**


Fonte: (arquivo próprio)

**Imagem 9 – Desenho e Pintura da aluna J**


Fonte: (arquivo próprio)

Percebe-se, das imagens acima, que os dois primeiros se relacionam aos personagens presentes no passeio, guardam relação direta com a experiência imediatamente anterior ao desenho. Já as duas últimas produções, por outro lado, alienam-se dessa experiência e produzem representações aparentemente sem nenhuma referência direta ao passeio.

## 4 - BRINCAR

A frase “brincar é coisa séria” é muito considerada entre as crianças, professores e equipe pedagógica da educação básica desta escola. Tanto que a escola tem um espaço específico para isso com escorregador e balanços num equipamento entregue pela municipalidade às escolas. Há ainda dias determinados para cada tipo de brincadeira: dia do brinquedo em que cada criança tem a liberdade de levar de casa para a escola o brinquedo de sua preferência, dia do parquinho, dia de pular corda, jogar peteca etc. Isso porque, segundo Piaget (1971, p. 67): “Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”.

**Imagem 10 – Representação do brinquedo do pátio da escola feita por aluna A**



Fonte: (arquivo próprio)

**Imagem 11 – Representação do brinquedo do pátio da escola feita pela aluna C**

2) (1,0) Faça um desenho ou pintura representando a imagem abaixo:



Fonte: (arquivo próprio)



**Imagem 12 – Representação do brinquedo do pátio da escola feita pelo menino G**



Fonte: (arquivo próprio)

**Imagem 13 – Representação do brinquedo do pátio da escola feita pela aluna M**



Fonte: (arquivo próprio)

Vygotsky pensa também na mesma direção ao escrever:

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil?



A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? (...) brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (Vygotsky, 1988, p. 226).

A prática mostra que a brincadeira é realmente recebida com muita alegria pelas crianças que, durante essa atividade, verbalizam os conhecimentos adquiridos durante as aulas mais teóricas.

Por outro lado, a representação do brinquedo não inclui os próprios alunos, diante de uma perspectiva de visão de cada um dos alunos. Representar, nesse sentido, significa cartografar a realidade em escala maior, ou seja, reduzir o tamanho real do objeto por meio do desenho e da pintura.

## **METODOLOGIA**

---

Trata-se de uma pesquisa qualitativa por meio da observação e análise de textos, desenhos e pinturas produzidos pelos alunos. Para isso foram usadas as produções realizadas, prioritariamente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Essas produções foram analisadas com o objetivo de produzir conhecimento que beneficie o próprio processo de ensino/aprendizagem, lembrando sempre que ensinar é uma via de mão dupla: “Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender” conforme as lições de Paulo Freire (1996, p. 12)<sup>3</sup> em sua *Pedagogia da Autonomia*.

Assim, escrita baseada em imagens, HQs como resultado dos conteúdos da disciplina Comunicação Textual, desenhos e pinturas que representam a experiência do “passeio com a carreta” e, por fim, os desenhos que representam as brincadeiras dentro da escola são alguns exemplos de atividades lúdicas desenvolvidas em um contexto que permite aliar conteúdos dos componentes curriculares ao prazer de escrever, desenhar, pintar e brincar. Esses elementos dão às crianças a oportunidade de desenvolver a imaginação e a criatividade.

---

3 **Paulo Freire** foi um filósofo, educador, pesquisador e escritor brasileiro. **Autor de quase 40 livros, além de artigos acadêmicos e jornalísticos**, Paulo Freire, com o seu livro *Pedagogia do Oprimido*, é o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades no mundo, perdendo apenas para o filósofo da ciência estadunidense Thomas Kuhn e para o sociólogo estadunidense Everett Rogers. Consulta realizada em: 16.nov.23 In: <https://mundoeducacao.uol.com.br/filosofia/paulo-freire.htm>

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

As produções apresentadas são o cerne dos resultados, pois mostram como os alunos representam a sua realidade e em que nível da escrita estão. É o subsídio para as análises que dão conta de suas necessidades nesse processo iniciado e que continuará nos próximos anos, em ambientes escolares e não escolares.

A realização de tais produções ocorreu em sala de aula e a utilização dessas neste texto foi autorizada pelos responsáveis pelos alunos. Esse cuidado ético é essencial, além de não identificar a escola e os alunos individualmente (emprego de letras do alfabeto - A a W). Nesse intervalo alfabético, foram empregadas amostras para ilustrar cada uma dessas atividades.

Portanto, em meio à teoria e ao ensino áridos, é possível, por meio do estímulo da criatividade das crianças (8 e 9 anos, em regra), promover um terreno fértil e estimulador do desenvolvimento cognitivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Assim, o brincar proporciona aprendizagem e integra os alunos socialmente. Pelo brincar a criança tem descobertas que acarretam o aprendizado. Pois, o brinquedo e a brincadeira introduzem a criança em um universo de sentidos não somente de ações, valorizando o imaginário da criança para a fantasia com o real, tornando o mundo representado mais desejável pela criança, pois possibilita que a mesma saia do real para descobrir outro mundo, através da imaginação pelo brincar. Pelo brincar a criança expressa seus sentimentos, sejam eles de alegrias e frustrações, este papel é fundamental para se estabelecer uma relação de um adulto confiante em suas atitudes, ou seja, um adulto capaz de estar maduro frente à realidade da vida adulta.

## **AGRADECIMENTOS**

---

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio e Londrina, Paraná pelo apoio financeiro, logístico e pela manutenção dos Programas de Formação Docente – Inicial – Licenciatura em Matemática – UTFPR-Cornélio Procópio – e Continuada – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências

Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) Multicampi Cornélio Procópio e Londrina, Paraná.

## REFERÊNCIAS

---

BARBOSA, A.M. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo, Perspectiva: 2010.

CARVALHO, A.C.S. **Desenho e pintura no desenvolvimento infantil**. Artigo apresentado como requisito parcial para aprovação no Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, da Faculdade de Educação da UFJF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10488>. Acesso em 19.set. 2023.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**: Volume 6. 26ª Ed. São Paulo, Cortez, 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Art Med, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**, 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUQUET, G.H. **O Desenho Infantil**. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar, 1971.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WEISS, T. "Prefácio". In: FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**: Volume 6. 26ª Ed. São Paulo, Cortez, 2017, p. 7.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.008

## AS VIAGENS DE LUCIENE CARVALHO: DESLUMBRES POÉTICOS EM MATO GROSSO

MARIA CLEUNICE FANTINATI DA SILVA

Doutora em Estudos Literários - PPGEI - Universidade Estadual de Mato e Prof.<sup>a</sup> no Instituto Federal de Educação, ciências e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT- campus Tangará da Serra-MT. E-mail: [fantinati.silva@ifmt.edu.br](mailto:fantinati.silva@ifmt.edu.br)

### RESUMO

Será apresentado, neste trabalho, uma parte da pesquisa realizada no período de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários – Universidade Estadual de Mato Grosso. O artigo foi elaborado a partir das postagens nas redes sociais e entrevistas *on-line* concedidas pela multiartista mato-grossense Luciene Carvalho. Atriz, poeta, diretora, entre outras. Ela é a primeira mulher preta a ocupar uma cadeira na Academia Mato-grossense de Letras. O texto apresenta a trajetória da escritora com inserções analíticas sobre o seu percurso enquanto literata, e traz fundamentações teóricas que auxiliam entender as dificuldades enfrentadas por uma mulher negra, sem recursos financeiro, ao tentar inserir-se no campo literário. Uma das forças que a impeliram para o mundo intelectual foi a necessidade de fazer de sua arte uma profissão e, desta profissão obter recursos para a sobreviver. Os procedimentos metodológicos iniciaram-se com leitura e fichamento do material selecionado para o estudo, como livros da autora, artigos e entrevistas *on-line* e, posteriormente o apresto teórico. Deste modo, com Virginia Woolf (2014), buscou-se compreender a necessidade material e condições para uma mulher escrever, e com bell hooks (1995), mostrar que o sujeito deve tomar para si a sua história, e pode transformá-la a partir da prática artística e literária. Em Grada Kilomba (2021), percebeu-se que escrever a própria história é um ato político. Por ser uma poesia em constante movimento foi necessário teóricos como Candido (1993) e Ribeiro (2016). A poética de Luciene Carvalho caminha e navega simultaneamente: caminha, enquanto uma poeta ambulante que não quer que seus livros permaneçam nas estantes das livrarias e bibliotecas, e navega virtualmente, levada pelos apreciadores de sua arte.

**Palavras-chave:** Luciene Carvalho, Poeta mato-grossense, Mulher preta, Redes sociais.

## INTRODUÇÃO

Luciene Carvalho é escritora, poeta, declamadora e ocupa a cadeira 31 na Academia Mato-grossense de Letras. Nasceu em Corumbá- MS, antes da divisão do estado de Mato Grosso, mudou-se com sua família, ainda criança, para Cuiabá – MT, no bairro do Porto. Desde a infância esteve envolvida com a poesia em declamações e encenações poéticas. Na adolescência, escrevia seus próprios poemas. Participou no ano de 1983 do concurso de criação literária, num Festival Lírico de Arte Popular, em 1992, conquistou seu primeiro prêmio na literatura. Mas, sua trajetória enquanto literata, iniciou-se com a publicação da coletânea intitulada “Devaneios Poéticos” 1994. Trata-se de uma publicação coletiva pela Editora da Universidade Federal do Mato Grosso; fruto de premiação do FLAMP –Festival Livre de Arte e Música Popular.

Faz jus transpor fronteiras para apresentar as lutas e conquistas de Luciene Carvalho, pois ela não se acomodou diante das dificuldades para levar suas obras até seus leitores e/ ou expectadores. Apesar da escritora ser conhecida no meio literário em Mato Grosso e seu trabalho alcançar diversos meios de divulgações acadêmicas e midiáticas, é necessário, cada vez mais publicações que reconheçam o seu potencial artístico, ou seja, novos olhares detalhados sobre a produção literária da escritora.

O levantamento sobre a produção literária da escritora mato-grossense, seguido da busca na internet pelas entrevistas, artigos e postagens nas redes sociais foram os primeiros procedimentos metodológicos. Deste modo, buscou-se pela voz da escritora, em seus livros de poemas e nas várias publicações *on-line* para sintetizá-la neste artigo.

Em suas andanças, a poeta expõe sua produção e realiza suas performances em lugares alternativos, como por exemplo, centro culturais, auditórios de universidades e escolas, teatros, palcos de *shows*, entre outros. A escritora afirma que foi resistente às redes sociais, pois até 2015, ela não estava nem mesmo no *Facebook*, apesar de seu nome permear diversas páginas da internet.

O uso da tecnologia é algo imprescindível, pois revolucionou a forma como recebemos, enviamos e usamos informações todos os dias. Os recursos *on-line* atingem quase todos os aspectos da vida moderna. Apesar da resistência inicial ao uso dos recursos tecnológicos, por parte da escritora Luciene Carvalho, são as diversas formas de publicações virtuais que a revelam para o mundo, assim sua

arte transita entre os espaços físicos e virtuais apresentando-a enquanto escritora, poeta, atriz, diretora.

## METODOLOGIA

---

Primeiramente, buscou na internet por entrevistas, artigos e outras publicações sobre a escritora mato-grossense Luciene Carvalho. Em seguida, a seleção das obras e a escolha dos poemas condizentes com a fala da escritora extraídas das entrevistas ou outras publicações. Posteriormente, elegeu-se os teóricos para a discussão e por último, a elaboração do texto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Primeiramente, vale ressaltar que Luciene Carvalho optou por ser chamada de poeta e não poetiza, como afirma em seus poemas. Em “A Poeta e o Preto”, temos a confirmação da sua preferência, logo no título do poema e nos seguintes versos: “Sou mulher poeta, meu preto, / de víscera e atitude.” (CARVALHO, 2021, p. 108). A predileção da escritora pode ser justamente pelo seu posicionamento em defesa das mulheres uma vez que as palavras não são criadas aleatoriamente, visto que possuem relação direta com a construção, porque:

Nomear é inserir uma concepção de mundo ao objeto nomeado. Por essa razão, é preciso questionar a origem da palavra “poetisa”, que não saiu do nada e carrega um contexto histórico e político de exclusão e diferenciação em sua raiz. [...] O “embate de gênero” é natural, haja vista que “poeta” termina com a vogal temática “a”, associada a verbetes femininos. Mas, como exceção, “poeta” representou, durante toda a História, a pessoa do sexo masculino que escreve poesia. Como a mulher ficou historicamente proibida de escrever durante séculos, o feminino de “poeta” nem sequer foi usado, chegando mesmo a ser quase inexistente. (MORELATO, 2019, p. 1).

Em seus poemas fica explícito que ela é uma poeta como evidencia o título “Pra Mãe da Poeta”, (CARVALHO, 2021, p. 84). A escritora se reconhece como poeta e não poetiza, assim temos: “Fiz versos, virei poeta / Moro em Cuiabá, no Porto”. (CARVALHO, 2012, p. 19). Também os versos “Sabia que sou poeta. Não é festa, É posição de vida.” (CARVALHO 2009, p. 55), demonstram o favoritismo por parte



do eu-Luciênico pela palavra poeta: “A palavra é formada em um processo de derivação – e não de sufixação –, o que supõe que “poetisa” não é o feminino natural de “poeta”. Daí a dúvida: haverá um rebaixamento da figura da mulher poeta ao ser chamada de “poetisa”? (MORELATO, 2019, p. 2). A pesquisadora citada comenta também que:

Na opinião da feminista norte-americana Andrea Nye, “as palavras assinaladamente femininas no vocabulário sistematicamente encerram uma conotação negativa”. A diferença entre “poeta” e poetisa” exemplifica essa tendência. [...] “uma reforma linguística deveria restaurar a igualdade; se o termo masculino denotava poder, o mesmo devia acontecer com o feminino. Ou as mulheres devem ser poetisas, ou poetisa devia ser revalorizado”. (MORELATO, 2019, p. 2).

Seguindo as perspectivas da autora citada acima, podemos dizer que as afirmações poéticas da escritora mato-grossense revelam sua preferência pela palavra poeta: “Sou poeta até no avesso” (CARVALHO, 2009, p. 55). Assim como Cecília Meireles expressa nos primeiros versos do poema Motivo “Eu canto porque o instante existe / e a minha vida está completa. / Não sou alegre nem sou triste: / sou poeta”, Luciene Carvalho rejeita a ser chamada de “poetisa”.

Para Carpeaux, citado por Morelato (2019) “a Sra. Cecília Meireles não é poetisa, mas poeta: e grande poeta”. A diferenciação de valores na época sobressai, com clara predominância de “poeta” sobre “poetisa”. Deste modo, fica explícito a superioridade da palavra “poeta” em relação a “poetisa”, pois Carpeaux ao recorrer ao adjetivo “grande”, concede a Cecília Meireles um lugar de superioridade, ou seja, o trono dos “grandes poetas”. Entretanto, não deixando de ser rum olhar misógino da época evidenciando como era vista pela sociedade a produção feita por mulheres em relação à dos homens.

## **O PERCURSO DA ESCRITORA MATO-GROSSENSE**

A trajetória da escrita poética de Luciene Carvalho inicia-se a partir de 1994, com publicação de *Devaneios Poéticos* (1994), resultado de premiação do 8º Festival Livre de Arte e Música Popular (FLAMP), em 1993, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A premiação ofereceu a edição de um livro para os três primeiros ganhadores – atrativo interessante para os estudantes que não tinham condições de lançar as suas próprias obras.

A segunda produção da escritora é *Teia* (2000). Este livro está subdividido em cinco partes que se intitulam: "Motim", "Naufrágio", "Exílio", "Confins" e "Poesia enfim". Temos a publicação de *Caderno de caligrafia* (2003). O livro *Porto* (2005), vagueia poeticamente pelo bairro do Porto em Cuiabá, onde o eu-poético rememora sua infância, e uma das figuras centrais em sua jornada: a figura feminina materna. Por outro lado, *Cururu e Siriri do Rio abaixo* (2007), contempla a tradição e a cultura mato-grossense, com as suas danças e cantos tradicionais da cultura popular. Em 2007, lança a trilogia, composta por *Aquelarre - ou Livro de Madalena*, *Conta-Gotas* e *Sumo da Lascívia*. No primeiro, a poeta traz o misticismo e a troca de experiência entre mulheres. Em *Conta-Gotas*, apresenta pequenos contos que tratam da sua iniciação no mundo da prosa. São contos curtos e abastados de fatos cotidianos. *Sumo da Lascívia*, permeia o erótico feminino. Nesta obra, a poesia cuida da alma feminina.

O livro *Insânia* (2009), resulta de três momentos que Luciene Carvalho foi internada para tratamentos psiquiátricos. Em 1995, durante a internação, no hospital psiquiátrico Adauto Botelho, escreveu poemas "sem cobertor". Nos anos de 1998 e 2000, durante os períodos de internações, escreveu o "Diário da Rocinha". Nesta obra, o eu-poético revela sua verdade absoluta, pois assumir a própria loucura pode ser considerada por muitos como "loucura". Visto que para lançar-se como louco é preciso coragem, somente Baudelaire se exprime como um homem caído e uma alma dividida. "O que torna Baudelaire um poeta moderno não é tanto a ruptura com a ordem cristã quanto a consciência dessa ruptura. Modernidade é consciência." (PAZ, 1996, p. 19). Neste sentido, ser poeta é fugir de si e se encontrar nos devaneios, ou seja, a experiência poética é a revelação da condição humana.

Luciene Carvalho, publica *Ladra de Flores* em 2012. O livro está dividido em quatro partes, e cada parte é intitulada por uma estação do ano. As quatro estações poéticas Luciênicas se unem para exalar odores, recendências, versos, poesia, Também em 2012, temos a publicação para adolescentes: *Para Onde os caminhos levam?*

O livro *Dona* (2018), metaforiza, poeticamente, a mulher que chega aos cinquenta anos, e se percebe adentrando para uma nova fase da vida. *Na Pele* (2020) é produzido durante o primeiro ano da pandemia da Covid-19. Segundo a poeta, no momento de "aquilombamento", nasceu-lhe o desejo de falar sobre ser preta e dialogar com os seus.

Em 2021, Luciene Carvalho lança dois Livros: de *Gula D'água* (poemas) e *Doze contos interpretando a miragem* (contos). O lançamento acontece em plena Pandemia da Covid -19, então, os poemas e os contos, destes livros, transitam pelas ruas da capital mato-grossense, num carro de som, partindo do bairro do Porto, passando por importantes instituições até chegar à Casa das Pretas, na Praça da Mandioca. Nesta perambulação poética, as ruas passam a ser palco, enquanto os transeuntes tornam-se plateia e tomam conhecimento do lançamento das obras. Neste percurso, alguns livros são entregues e, assim, a poesia de Luciene Carvalho prossegue a viagem sonora, adentrando outros espaços. Sobre a proposta do "Lançamento de Rua", a escritora cuiabana diz que o carro de som parte do bairro do Porto transmitindo suas poesias e contos, assim,

[...] A cidade vai receber poesia, a cidade vai receber prosa. É a literatura colocada no nível mais democrático, também intrapandêmico, porque nós continuamos em uma pandemia. E eu não queria fazer live, porque também é exclusão, nem todo mundo tem acesso à internet. E ainda não é o momento de estarmos juntos e próximos e em muitos. Aí nasce o formato Lançamento de Rua, em que a gente derrama literatura para a cidade. (CARVALHO. IN: MENDES, 2021. ONLINE).

Neste sentido, a autora exprime a sua originalidade, desempenha o seu papel social e ocupa posição de destaque correspondendo às expectativas de difusão da cultura, na medida em que trava um diálogo vivo, no corpo-a-corpo com o seu público leitor. A escritora tem quinze livros publicados até o momento. E, já está a caminho de sua próxima obra.

## **O CAMINHO DA ESCRITA LUCIÊNICA**

Numa entrevista com Eduardo Mahon, dias antes do lançamento do livro *Dona* (2018), momento posterior ao adentrar para a Academia Mato-Grossense de Letras, Luciene Carvalho, responde à pergunta sobre quais os espíritos que a aplaudiram ao entrar na Academia dizendo que muitas entidades prestaram atenção em alguém tão diferente do padrão, porque não era apenas uma negra, além dos formatos tradicionais, mas alguém com uma proposta de vida diferente, porque:

Sou uma pessoa antiformato. E não é só antiformato acadêmico, mas em geral. Gosto de morar em quintal, quando todo mundo quer morar em apartamento. Sou uma autora que dialoga com o leitor sobre diagnósticos

psiquiátricos, quando as pessoas querem esconder os problemas. Sou uma mulher que não cabe nem mesmo nas roupas que eu visto. E não estou atrás de uma bariátrica! Então, não estou atrás de um formato, não aliso o cabelo para me adaptar. (CARVALHO, IN. MAHON, 2019, ONLINE).

Luciene Carvalho sempre se apresenta como alguém que sabe o caminho que trilhou para ser reconhecida. Ela tomou a decisão de fazer poesia como profissão, pois afirma: “Fiz essa opção de vida: viver exclusivamente de literatura. [...] Assumi essa trajetória, ainda que seja penoso” (MAHON, 2019, ONLINE). Esta fala vai ao encontro de Woolf (2014, p. 151), visto que “o poeta não tem hoje em dia, nem teve durante duzentos anos, a mais remota chance.” Para uma mulher negra, as barreiras, provavelmente são bem maiores. Em muitas entrevistas Luciene Carvalho fala que quando se lançou na poesia não foi para seu próprio ego, mas para sobreviver. Sua afirmação, está condizente com bell hooks, visto que:

[...] a decisão de trilhar conscientemente um caminho intelectual foi sempre uma opção excepcional e difícil. [...] Os motivos pelos quais algumas pessoas negras escolheram tornar-se intelectuais se nos são diversos [...] A opção de tornar se intelectual e um ato de autoimposta marginalidade resulta num status periférico na e para a comunidade negra. (hooks, 1995, p. 465).

Escrever foi uma escolha de vida, pois escrevia para pagar boletos, água, energia, ou seja, demandas da vida. Ela não se inseriu na poesia para se projetar enquanto nome, mas encarou a literatura como uma profissão, ou seja, sua escrita era para a própria sobrevivência. Segundo hooks (1995, p. 465), “para muitos de nós tem parecido mais um chamado que uma escolha vocacional. Somos impelidos até mesmo empurrados para o trabalho intelectual por forças mais poderosas que a vontade individual.” No caso de Luciene, uma das forças que a impeliu para o mundo intelectual foi a necessidade de fazer de sua arte uma profissão e, desta profissão obter recursos para sobreviver.

Minha poesia é uma salvação e uma celebração. Fiz essa opção de vida: viver exclusivamente de literatura. Faz sentido. É o melhor de mim. [...] Me chamaram de louca nesta cidade. Mas escolhi viver assim. É a opção de ter o telhado mal ajambrado, sempre pronto para o concerto. Eu vivo do show, eu vivo do livro. (MAHON, 2019, ONLINE).

A poeta tinha consciência que seriam muitos os entraves para uma mulher que escolhe fazer da escrita literária sua única profissão, ainda mais levando em consideração que seu lugar de enunciação é o estado de Mato Grosso, e a voz enunciativa é de uma mulher preta, ou seja, teria que vencer muitas barreiras. Então, precisaria de estratégias para alcançar o seu leitor. Duas coisas eram necessárias: produto, ou seja, livros para vender e a oralidade poética. Semelhante ao homem da cobra na praça que para vender seu produto faz toda uma encenação, pois é necessário criar a oralidade poética cênica, ela se propôs a criar uma oralidade poética com figurino, cenário, sonoplastia, entre outros. Estes são elementos cênicos, pois além de atrair para o seu produto literário há o envolvimento pelos ouvidos e pela visão. Segundo Nadaff (2004), Luciene Carvalho é poesia na escrita e no palco.

[...] Na escrita, publicou *Teia, Caderno de Caligrafia* e participou da antologia *Flamp 93 – Devaneios poéticos* [...]. No palco, têm interpretados seus poemas, unindo figurino, efeitos cênicos, trilhas musicais, entre outros recursos, para tornar sua poesia mais viva e a serviço da emoção da plateia. (NADAFF, 2004, p. 119).

Deste modo, a escritora transita entre as artes cênicas e a literatura. Sua poética evoca o feminino, reflete a vivência periférica, desperta sentimentos, sensações, lembranças, seja nos leitores das obras ou na plateia em seus shows. O processo para se tornar escritora não foi um caminho fácil, pois a sua arte é a sua profissão, mas depende da aceitação do público para se tornar sua renda, seu sustento. Antes de ser escritora, poeta, ela é um ser humano, e as necessidades básicas de sobrevivência precisam ser supridas, Silva (2019) relata que:

Apesar de receber múltiplos prêmios, a autora nos relatou através da entrevista concedida, situações delicadas do seu dia a dia no fazer poético. Essas situações nos estimulam compreender de onde provém a dificuldade de se dedicar única e exclusivamente da produção literária em um país em que o mercado editorial é excludente e de difícil acesso para a maioria dos autores. (SILVA, 2019, p. 288).

Muitas vezes, o público leitor e a plateia se deixam envolverem pela beleza da arte e esquecem da luta pela sobrevivência que os escritores enfrentam no seu cotidiano. Sobre as dificuldades apontadas pela poeta, considera Silva (2019), que o caminho para alcançar reconhecimento é árduo e, nem sempre os ganhos

financeiros são garantidos, pois a arte depende da aceitação do público leitor, do interesse de pesquisadores, entre outros.

O poema “Periférica” em *Dona* (2018), retrata uma mulher na casa dos cinquenta anos que tem que lutar pelo sustento. Então, a mulher artista que existe em Luciene não vai para o descanso, ela não vai para a cadeira de balanço, ela vai para a produção intelectual, pois ela se vende em livros, se vende em shows. Isso significa que sua poesia é o produto para a sua própria sobrevivência. E para vender o seu produto é preciso viajar pelo interior do estado.

Em suas viagens, a poeta expõe sua produção e realiza suas performances em lugares alternativos, como por exemplo: centro culturais, auditórios de universidades, escolas, teatros, palcos de shows etc. A necessidade material impulsionou a escritora iniciar sua caminhada artística, pois nela está intrínseca a arte de fazer poesia. De acordo com Ribeiro (2016, p. 427), não existe escapatória para o artista, pois ele deve permanecer no seu campo e caminhar em direção de sua arte. Aqui é válido o pensamento de Hooks (1995), pois Luciene Carvalho também mostra que o sujeito deve tomar para si a sua história, pois ela pode ser interrompida e transformada a partir da prática artística e literária.

Segundo a escritora, sua poesia precisa ter funcionalidade de salvação. Mas, para salvá-la precisa incluir a materialidade, não apenas para o próprio ego. Para Luciene não são suficientes as publicações de suas poesias e suas apresentações teatrais na capital, ela precisa circular e romper os limites territoriais do estado de Mato Grosso levando seus livros na malinha para expor numa mesinha. Diz a poeta que no poema “Periférica”, no livro *Dona* (2018, p. 88-90), está a resposta para toda esta situação. O poema explica a necessidade da “mesinha” para a poeta expor seus livros, e da “malinha” para transportá-los, porque:

Meu verso é meu maior amor,  
mas sabe o susto da conta  
que chega da água e luz.  
Meu verso faz corre pra pagar:  
se vende em livro,  
se vende em show.

Porque meu verso não é só difusão literária;  
é carga horária, conta bancária,  
trabalha por mim.  
(CARVALHO, 2018, p. 89-90).



Sua produção poética transforma-se em produto para a própria sobrevivência. Sua poesia é periférica, nasce “do fundo / do ônibus, / da calçada / andado a pé. / Meu verso tem pé na rua, sua sob o calorão.” (CARVALHO, 2028, p. 89). Em suas andanças, Luciene Carvalho leva sua arte e recolhe o mundo para compor sua poesia.

Sua arte não pode parar e, depende da mulher escritora e artista para se movimentar, ou seja, existe entre elas – “arte poética e autora” – uma dependência mútua. A escritora tem noção que nem todas as mulheres negras se tornam escritoras famosas, assim como afirma bell hooks (1995, p. 467), nem todos os escritores são intelectuais, mas quando se trata de mulheres negras:

[...] continuam praticamente invisíveis nessa sociedade. Essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação. (hooks, 1995, p. 467).

Entretanto, a vocação poética em Luciene Carvalho se converteu em profissão. Ela fez da sua arte seu único ofício. Isto não é novidade, pois a escritora assinou seu contrato de profissional com a literatura em 2003, na obra *Caderno de caligrafia* com o poema “Ofício”,

[...]  
Da minha mão –  
Que corre e busca a caneta,  
O mestre é a inspiração.  
[...]  
Sinto não ter outro jeito:  
Sou artífice eleito,  
O meu ser é oficina.  
CARVALHO, 2003, p. 81-82).

Neste poema, a declaração do eu -Luciênico é autenticada como ofício e reconhecido pela poesia como sua profissão. Sempre comprometida profissionalmente com a arte, a escritora não abandona a sua poesia, visto que nela habita um processo político pessoal. Ainda que esta profissão não tenha salário fixo que lhe

garanta estabilidade e algum conforto, foi sua escolha, então enfrenta as dificuldades consciente, porque sua poesia é periférica:

[...]

Não tem ar-condicionado,  
não tem horário marcado  
meu verso é feito à mão.

A mesma mão  
que faz comida

faz rima,

faz compra no mercado  
como dinheiro contado;

quando passa o cartão:

débito, por favor.

[...]

(CARVALHO, 2018, p. 89).

Para entender as dificuldades que uma mulher enfrenta para se lançar e se manter enquanto escritora, recorreremos ao texto *online* de Aiezha (2020), sobre Virginia Woolf. Ela ressalta que no Brasil o contexto é bem mais distinto do contexto inglês que deu origem ao texto de Virginia Woolf. Visto que somos um país latino-americano, portanto, colonizado, explorado, fundado sobre o extermínio dos povos originários e a escravização de povos africanos sequestrados. Sem vias de dúvidas, o processo de colonização reflete na vida dos descendentes dos povos escravizados.

Sobre a questão da desigualdade social da mulher negra os estudos de Madeira e Gomes (2018) alertam para visibilidade das desigualdades raciais quando temos a renda média das mulheres, especialmente a das negras, visto que:

[...] continua muito inferior não só em relação à dos homens, como também em relação à das mulheres brancas. [...] Fatos como esses têm impedido que as mulheres negras desenvolvam suas potencialidades e consigam mobilidade e ascensão social, pois ocupam posições de desvantagens no que concerne à ocupação e renda, à escolaridade, à entrada na educação superior e no mercado de trabalho, enquanto há predominância no trabalho doméstico. (MADEIRA; GOMES, 2018, p. 471).

Para a mulher negra fica mais difícil manter as exigências de produção literária. Luciene Carvalho precisa suprir estas exigências materiais, porque não teve uma família que a sustentasse enquanto poeta. Ou seja, ela precisa trabalhar para se manter como escritora. Atualizando as palavras de Woolf (2014, p. 251), a liberdade intelectual, continua dependendo de coisas materiais. Então, as dificuldades enfrentadas por uma mulher negra que escolheu como profissão ser escritora de literatura no estado de Mato Grosso parecem bem maiores.

Mas, é a necessidade material que a coloca em movimento, pois anda para mostrar o seu produto e se afirmar enquanto pessoa, ou seja, não submergir na loucura e buscar sustento. A escritora Martha Lopes (2017, *apud* SILVA, 2019, p. 292) diz que muitas vezes não entende “que loucura é essa que nos move, que nos faz trabalhar de graça, que nos desafia e desgasta até a última gota de energia possível.” Pois as dificuldades se acentuam principalmente na figura da mulher literata.

Suas andanças possibilitam encontrar matéria para sua poesia, o contato com seu público leitor, divulgação de suas obras, contatos com outras pessoas, oportunidades e novas ruas nas redes sociais. Segundo Andreani (2023) Luciene se autodescreve como a ‘persona’ dela mesma. Deste modo,

Luciene Carvalho é um ‘Dom Quixote’, que sai levando a mensagem, a poesia. Que trabalha por mim e faz a extensão que eu, pessoa física, não sou capaz de fazer”, compara, dizendo que a ‘persona’ foi lapidada e construída para poder veicular o que as pessoas diziam que era impossível, como viver de poesia em Mato Grosso (ANDREANI, 2023, ONLINE).

Muito mais do que viver de poesia em Mato Grosso, a escritora consegue encontrar o mundo nas pessoas, nas novas ruas, nas redes sociais, ou seja, em Luciene Carvalho, ela se identifica no contato com as outras pessoas. Conforme Ribeiro (2016, p. 431), a identidade artística “se funda no contato com o outro, decorrente em grande parte de sua experiência andarilha, e que implica uma multiplicidade de olhares e afetos”, como afirma o eu-poético no poema “Periférica”:

[...]

Meu verso é onde eu guardo  
o olhar que tenho do mundo  
que vejo da janela  
do fundo  
do ônibus,

da calçada, andando a pé,  
meu verso tem o pé na rua,  
[...].

(CARVALHO, 2018, p. 89)

Cada verso torna-se o lugar em que a poeta guarda a impressão que tem do mundo, pois o aprecia da janela do fundo do ônibus. Estar no ônibus, além de expressar a ideia de movimento, significa envolver-se com o coletivo. Da mesma forma que “da calçada, andando a pé”, existe o movimento no meio do coletivo, uma vez que seu verso tem o pé na rua. Nestes versos, deparamos tanto com a mobilidade, quanto a subjetividade, porque, segundo Bosi (1999, p. 13), “arte é uma produção; logo, supõe trabalho. Movimento que arranca do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos.” A terra está em movimento, independente da nossa vontade, o mundo gira, o tempo passa. Estar em movimento possibilita alterações, renovações, ou seja, as modificações acontecem.

A escritora comenta que foi resistente às redes sociais, pois até 2015, ela não estava nem mesmo no **Facebook**. Quando foi eleita para a Academia Mato-Grossense de Letras, em 2015, não possuía nenhuma conta em redes sociais, portanto, a poeta não é um fenômeno das redes sociais. Luciene considera que seja o midiático, jornais impressos que levou seu nome ao público mato-grossense, porque foi o leitor que a colocou nas para as redes sociais. Segundo Candido (2000, p. 75), trata-se da formação do público em relação a posição do escritor, visto que esta posição “depende do conceito social que os grupos elaboram em relação a ele, e não necessariamente ao seu próprio. Este fator exprime o reconhecimento coletivo da sua atividade, que deste modo se justifica socialmente.” Foi o reconhecimento de seu público que a levou para as redes sociais, independente do conhecimento da escritora.

A multiartista só tomou conhecimento que existiam inúmeros projetos de pesquisas sobre suas obras, em 2014, quando teve que preparar a documentação para entregar à Academia Mato-grossense de Letras. Neste momento, ela contou com a ajuda de uma pessoa para organizar a documentação que ao fazer uma busca na internet encontrou várias publicações, como por exemplo, resultados de pesquisas, artigos científicos, análise de suas obras. Neste ponto, vale as ponderações de Antonio Candido (2000), pois escrever possibilita a manifestações alheias, ou seja, o escritor depende do público, visto que é:

[...] o reconhecimento da posição do escritor (a aceitação das ideias ou da sua técnica, a remuneração do seu trabalho) depende da aceitação da sua obra, por parte do público. Escritor e obra constituem, pois, um par solidário, funcionalmente vinculado ao público; [...]. (CANDIDO, 2000, p. 77).

A aceitação do público fez a poesia de Luciene Carvalho caminhar e figurar diversos espaços. Anuindo as perspectivas de Candido (2000, p. 76), para dizer que “a ausência ou a presença da reação do público, a sua intensidade e qualidade podem decidir a orientação de obra e o destino de um artista.” Neste sentido, o público foi determinante a ascensão a arte da poeta cuiabana.

Luciene Carvalho declara na entrevista concedida à revista “Na Balança” (2020, p. 3), que para ela, escrever é uma necessidade íntima. Nesta mesma entrevista, quando lhe perguntaram se a arte pode quebrar paradigmas de uma sociedade marcada pela escravidão e estratificação social, ela alude aos versos da letra da canção de Milton Nascimento: “Nos Bailes da vida”, e responde: “... todo o artista tem que ir aonde o povo está. Sempre foi assim, assim será...” (2020, p. 5). Nestas palavras é possível compreender a necessidade do seu deslocamento para expor sua arte, pois seja através da presença ativa nos palcos, atuando nas diversas temáticas de sua poesia ela vai ao encontro do seu público. A intensa atividade de conduzir sua poesia até o público exige da escritora muita disposição.

## **AS VIAGENS POÉTICAS DA ESCRITORA**

Cada vez mais as redes sociais têm sido muito utilizadas por pessoas de diversas faixas etárias e classes sociais, permitindo que conteúdos publicados atinjam vários públicos diferentes. Assim, quanto mais postagens, mais conhecidas as pessoas e os conteúdos publicados se tornam, pois quando alguém considera o conteúdo interessante, além de apreciar (dar *like*), pode compartilhar, em vista disto, a postagem poderá ser visualizada por outros usuários das redes sociais que novamente podem compartilhar o conteúdo.

As interações são concretizadas, segundo Vermelho *et al* (2014, p. 188), dentro de uma relação de troca de conteúdos que conseguem ser criados pelas mais diferentes linguagens disponíveis no formato digital. Podem ser textuais, sonoras, audiovisuais e imagéticas. Trata-se de ferramentas que potencializam a

manutenção e a expansão dos laços sociais, além de ajudarem a visualizar as redes de relacionamento das quais cada sujeito faz parte.

Como já comentado, escritora não fazia parte de nenhuma rede social até o ano de 2015. A iniciativa de postagens sobre seus poemas e performances partiram de que público leitor. As pesquisas sobre suas obras iniciaram sem que ela tivesse conhecimento. Neste ponto, vale retomar as considerações de Antonio Candido (2002, p. 76 e 76), pois escrever propicia a manifestação alheia, porque todo escritor depende do público. Visto que o reconhecimento da posição do escritor depende da aceitação de sua obra, por parte do público.

Foram as mídias sociais que levaram Luciene Carvalho irromper espaços, uma vez que as diversas publicações sobre seus trabalhos medraram limites para além das fronteiras brasileiras. Sua arte despertou o interesse internacional, por meio das redes sociais e das publicações existentes.

O Brasil assistiu ao filme de 43 (quarenta e três) minutos, lançado em 2020, um documental com o título 'Luciene', na certeza de que caberiam todas as facetas propostas no simples nome da poeta, a diretora e roteirista Juliana Curvo construiu um longa-metragem na fronteira entre documentar o real ou aquilo que se conta. Assim, a poeta Luciane Carvalho, primeira mulher negra imortalizada pela Academia Mato-Grossense de Letras tornou-se tema do documentário "Quem tem medo de Luciane Carvalho" que foi ao ar no dia 5 de dezembro de 2020, no canal Prime Box Brazil.

A arte Luciênica é levada pelas redes e atravessa fronteiras, visto que a internet apresenta a vantagem de eliminar as barreiras de tempo e espaço entre os agentes no processo comunicativo, então um diretor de teatro assistiu ao filme pelo E-Box Brasil e publicou sobre o filme em seu Instagram;

A poeta Luciane Carvalho. A obra explora o processo de construção de um documentário onde a fronteira entre registrar o real e aquilo que se conta muitas vezes se confundem. Mesclando aspectos autobiográficos e de auto ficção, o filme utiliza linguagens artísticas que traduzem em imagens a poesia de Luciene. A antagonista-diretora, como se apresenta a cineasta Juliana Curvo, só conseguiu conduzir as filmagens quando foi "contaminada" pela poeta, apresentando uma segunda auto narrativa e contando sobre a origem do filme difícil de realizar. ([geraldthomas1, 2022, INSTAGRAM](#)).



As postagens sobre as obras de Luciene Carvalho a revela para o mundo, e assim sua poética transita apresentando-a enquanto escritora. Nesta perspectiva, condizentes com Candido (2002, p. 74), a literatura é um sistema vivo de obras que age uma sobre as outras e sobre os leitores. A literatura vive na medida em que seus leitores a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a, visto que uma obra não é um produto fixo.

Não foi por mágica que ela vendeu livros, mas, a partir de seu cotidiano exigente que a obriga sair da Caixa de Pandora de si mesma para depois estrear no palco de forma profissional e para se manter como profissional tem que andar inteiro e ultrapassar os limites e o potencial de sua arte. Contudo, ela mesma parecia desconhecer a maestria de sua poesia. Por meio de uma *live* da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), ela cruzou os limites territoriais.

Segundo Woebcken (2020) *Live Streaming* é uma transmissão de dados que ocorre ao vivo, como indica o termo "*live*". Qualquer pessoa com acesso às ferramentas adequadas pode transmitir seus conteúdos em tempo real para usuários nos mais diferentes locais. Deste modo, as *lives* da UNEMAT, possibilitaram a escritora chegar até o norte e nordeste do país para mostrar a sua poesia.

Ao embarcar na produção poética de Luciene Carvalho podemos conhecer um pouco mais sobre a cultura, a história do povo mato-grossense, a devastação do meio ambiente assistida pelo olhar poético inconformado ao ver que o rio Cuiabá foi impactado pela devastação do meio ambiente, pois "Tem dia, que chega até dá tristeza, / de olhá num vê beleza no meu rio Cuiabá. (CARVALHO, 2005, p. 29). Nesta perspectiva, entendemos que com a literatura é possível romper os limites do espaço e do tempo, pois escritores e leitores entram em contato com diferentes povos e culturas já que a viagem permite um enriquecimento do pensamento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Para a escritora mato-grossense, mulher, preta e pobre, num estado em que a literatura é considerada como periférica, foi preciso coragem para se constituir como escritora e poeta. Escrever, para Luciene Carvalho, foi uma forma de transformá-la, visto que se tornou sujeito de sua própria história. Escrever, para a poeta foi uma alternativa de emancipação e, conseqüentemente, uma produção de conhecimento.

A produção poética de Luciene Carvalho segue o ritmo natural da vida. Sua poesia brota do seu cotidiano e a poeta se deixa levar pelo seu leitor. Ela vai aonde quer que a convidem para levar sua poesia, para suprir a necessidade do povo de arte. Enquanto isso, busca o seu pão de cada dia, o sustento para seu corpo. Nesta troca ninguém perde, ganha o público/leitor alimento para a alma, a escritora vende seus shows nos palcos e recebe aplausos da plateia, enquanto na “mesinha” seus livros são vendidos.

As diversas publicações científicas em revistas *on-line*, as entrevistas para jornais *on-line*, as postagens nas redes sociais, *lives*, entre outros, transportaram Luciene Carvalho para além de Cuiabá. São os leitores da escritora mato-grossense que a colocam nas redes sociais, porque Luciene Carvalho se deixa levar pelo seu público. Sua poética é movida pelos outros, ou seja, seus leitores.

A literatura, segundo Candido (2002) é coletiva, na medida em que requer uma certa comunhão dos meios expressivos, e mobiliza afinidades profundas que congregam os homens de um lugar e de um momento, - para chegar a uma “comunicação”. A poesia de Luciene atinge o nível de comunicação entre escritor e leitor através da palavra diluída nos versos de sua poesia.

A interação da poeta com o público: plateia e leitor está justamente em seu dizer, porque sua voz emana de seu mundo e se achega ao público que se percebe no interior da sua poesia. Ou seja, a escritora extrai da realidade fatos, às vezes, tão comuns e converte-os em poesia devolvendo-os aos leitores e expectadores.

Para extrair fatos da realidade é preciso conhecê-la, assim como os seus percursos, nas suas observações cotidianas e na absorção do mundo a poesia de Luciene Carvalho se constitui da mobilidade, move-se para buscar plateia, admiradores, aplausos, contemplação.

## REFERÊNCIAS

---

AIEZHA. Um Teto todo Seu, de Virginia Woolf. Maio de 2020. Disponível em: O Feminismo é para todo mundo, de bell hooks - Meu próprio lar (poeticadoar.com). Acesso em: 10/07/2022.

ANDREANI, C. “A única coisa que eu trafiquei nessa vida foi poesia”, revela poeta sobre vivências em clínicas psiquiátricas no Estado. 26 mar 2023. Disponível em: <https://www.hnt.com.br/cidades/a-unica-coisa-que-eu-trafiquei-nessa-vida-foi->

-poesia-revela-poeta-sobre-vivencias-em-clinicas-psiquiatricas-no-estado/329084.  
Acesso em 29/03/2023.

BARROS, L. Livro de Luciene Carvalho é incluído em lista obrigatória do vestibular na Unemat. Disponível em: <https://olive.com.br/livro-de-luciene-carvalho-e-incluido-em-lista-obrigatoria-do-vestibular-na-unemat>. Acesso em: 11/07/2022

BATALHA, Marisa; JÚNIOR, Rogério. Hip hop ajuda na luta contra as drogas e traz protagonismo à periferia. O Bom da Notícia: 16/02/2020. Disponível em: <https://www.obomdanoticia.com.br/cidades/hip-hop-ajuda-na-luta-contra-as-drogas-e-traz-protagonismo-a-periferia/42112> Acesso em: 28/06/2022.

BOSI, Alfredo. **Reflexões Sobre a Arte**. São Paulo: Ática, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: Estudos de Teoria História Literária**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queirós, 2000.

CARRACEDO, M. T. C. **Que livro é este?** In: CARVALHO, L. **Insânia**. Cuiabá-MT: Entrelinhas, 2009.

CARVALHO, L. **Caderno de Caligrafia**. Cuiabá: Cathedral Unicen Publicações, 2003. 88 p.

\_\_\_\_\_. **Dona**. 1. ed. Cuiabá: Carline & Caniato Editorial, 2018. 128 p.

\_\_\_\_\_. **Insânia**. Cuiabá-MT: Entrelinhas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gula D'Água**. Cuiabá-MT: Carlini & Canitto Editorial, 2021

\_\_\_\_\_. Apresentação e direção de: A flor de mamona. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CdevlxDgUiS/?igshid=MDJmNzVkMjY=> . Acesso em: 12/07/2022.

GALVÃO, J. A. C. **Colonização e Cidades Em Mato Grosso**. XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento e diálogo social. Natal-RN, 22 a 26 de jun. 2013. Disponível

em: <<http://www.snh2013.anpuh.org/site/anaiscomplementares.pdf>. > Acesso em 07 out. 2021.

GALVÃO, G. **História de Mato Grosso**: divisão do estado completa 41 anos. 11 de outubro de 2018. Disponível em: <https://olive.com.br/historia-de-mato-grosso-divisao-do-estado-completa-41-anos>. Acesso em: 11/07/2022.

HNT. Entrevista com Luciene Carvalho. 27 de março de 2023. Disponível em: <<https://www.aimpressadecuiaba.com.br/cultura/entrevista-com-luciene-carvalho/6578>. Acesso em: 27/04/23.

Hooks, bell. **Intelectuais Negras**. Trad. Marcos Santarrita. v. 3 n. 2, 1995, p. 467- 478. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/301>. Acesso em: 07/07/2022.

\_\_\_\_\_. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019

KILOMBA, G. **Memórias de plantação – episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1. ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAHON, E. Entrevista- Luciene Carvalho. 18 Junho 2019. Disponível em: <http://www.eduardomahon.com.br/index.php/textos/entrevistas/64-entrevista-luciene-carvalho>. Acesso em: 12/07/2022.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. de O. **Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo**. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 133, p. 463-479, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154>. Acesso em: 10/07/2022.

MÁXIMO. M. M. A poética (de) Luciene Carvalho. XXII Encontro Latino-Americano de Iniciação Científica, XVIII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação e VIII Encontro de Iniciação à Docência - Universidade do Vale do Paraíba: 2018.

MENDES, P. **'Luciene'** é o longa documental exibido presencialmente nesta terça no Cine Teatro. Disponível em: < <https://www.leiagora.com.br/entrete/1711/>

luciene-e-o-longa-documental-exibido-presencialmente-nesta-terca-no-cine-teatro.  
>. Acesso em: 29/06/2022.

MERCURI, I. Luciene Carvalho Lança livro sobre mulheres de 50 em cênica literária no Sesc Arsenal. 12 nov. 2018. Disponível em: < <https://www.olharconceito.com.br/noticias/exibir.asp?id=16458&notícia=luciene-carvalho-lanca-livro-sobre-asa-mulheres-de-50-em-cenica-literaria-no-sesc-arsenal>>

MORELATO, A. K. S. Por que poeta e não poetisa? Disponível em: <https://vermelho.org.br/prosa-poesia-arte/adrienne-savazoni-por-que-poeta-e-nao-poetisa/>. Acesso em; 29/06/2023.

PAZ, O. **Os signos em rotação**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. 316 p.

RAMOS, A. Prime box Brazil exhibe documentário sobre a poeta mato-grossense Luciene Carvalho. Disponível em: <https://www.ouniversodatv.com/2021/12/prime-a-box-brazil-exibe-documentario.html>. Acesso em: 29/06/2022.

RIBEIRO, G. T. **O fim do fim da arte**: a poética itinerante de Paulo Nazareth. **Revista Landa**. Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 427-460, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/177509>>. Acesso em: 25/06/2021.

SILVA, K. C. R. da. **Luciene Carvalho**: A voz da autora sobre os desafios da produção literária em Mato Grosso. **REVELL** – ISSN: 2179-4456 – Edição Especial. - VII EIEL. 2019. p. 287-301.

THOMAS, G. Luciene Carvalho Genial. Instagram, 2022. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CeRVDAPLENj/?igshid=MDJmNzVkJmY%3D>. Acesso em: 29/06/2022.

VERMELHO, S. C. *et.al.* **Refletindo sobre as redes sociais digitais**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 126, p. 179-196, jan.-mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100011>. Acesso em: 05/07/2022.

WOEBCKEN, C. Live Streaming: tudo que você precisa saber para produzir esse tipo de conteúdo com sucesso. Marco de 2020. Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/live-streaming/#1>. Acesso em 05/07/2022.

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

## SITES CONSULTADOS

Da Redação. Luciene Carvalho é homenageada mestre da cultura mato-grossense. 12/12/2021. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/cultura/conteudos/153251>. Acesso em: 07/07/2022.

Departamento Municipal de Cultura. Escritora Luciene Carvalho Estará Em Juína Onde Será Homenageada. Texto: Casa da Cultura. 08/07/2019. Disponível em: <https://www.juina.mt.gov.br/noticia/1699/escritora-luciene-carvalho-estara-em-juina-onde-sera-homenageada>. Acesso em: 26/06/2022.

Escritora Luciene Carvalho é homenageada mestre da cultura mato-grossense. 15/12/2021, Disponível em: <https://www.secel.mt.gov.br/-/18627746-escritora-luciene-carvalho-e-homenageada-mestre-da-cultura-mato-grossense>. Acesso em: 21/01/23.



DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.009

## AULAS DE LITERATURA: ENTRE LEITORES, LEITURAS E IMAGENS

MAURÍCIO RAMOS LINDEMEYER

THAÍS FERNANDES DE AMORIM (UFRA)

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Literatura Infantojuvenil um corpus linguístico literário-PROPED/UFRA. Líder do Grupo de Pesquisa Literalizando - CNPq. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos da Tradução (LETRA)-UFPA. Integrante do grupo de pesquisa ELOS - Estudos de Línguas Orais e Sinalizadas -UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Recepção da Literatura Infantojuvenil e Práticas Sociais de Letramento Literário – UFRR. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: [thais.amorim@ufra.edu.br](mailto:thais.amorim@ufra.edu.br)

### RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre práticas de Letramento Literário promovidas em duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública, em Belém do Pará. Desde o final de 2022, foi estabelecida parceria entre o curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA e a Escola de Ensino Médio Magalhães Barata - EEMMB, por meio do “Programa Nacional Residência Pedagógica” (subprojeto: Letramento Literário perspectivas teórico-práticas no ensino de literatura), quando, então, percebeu-se a oportunidade de ofertar aos alunos aulas voltadas à produção de leitura literária mediadas por associação de imagens. A metodologia da leitura associada a imagens foi pensada, porque nossos alunos estão imersos em uma sociedade de múltiplas visualidades e por apresentarem baixo grau de letramento literário. Como lembra Freire (1989), a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra. Nesse sentido, propôs-se que os alunos, no decorrer das aulas, registrassem suas leituras em um mural virtual de modo que conseguissem explicar suas leituras, bem

como formassem um memorial de suas trajetórias na disciplina, afinal, como defende Cosson (2009), para que haja letramento literário, o leitor precisa se apropriar do lido. Pretendeu-se, assim, instigar os alunos, para que fizessem a apropriação dos textos e das leituras, bem como tomassem consciência do seus papéis de leitores.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário. Imagens. Leituras

## INTRODUÇÃO

---

É sabido que os textos literários apresentam um grau de incompletude mais elevado que os informativos, o que exige certo esforço cognitivo do leitor para compreendê-los. Por isso, neste artigo, focaliza-se a linguagem literária, que é uma forma de expressão especial, no sentido de que ela não é empregada apenas para nomear ou fazer referência a conceitos, lida com emoções, com os subentendidos.

Os procedimentos acionados na leitura de um poema, de um conto, de um romance não são os mesmos que os utilizados na leitura do jornal diário. A leitura é prática social de construção de sentidos decorrente de um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto. Parte-se, portanto, que o sentido não está no texto, mas que é construído pelo leitor num processo interacional, no qual se mobilizam conhecimentos de diversos campos.

A linguagem literária tem características próprias que a diferenciam dos outros tipos de texto. Há quem leia romances simplesmente para passar o tempo, há quem leia para tomar contato com a experiência de vida de outros, outras culturas, o que lhe possibilita a ampliação de horizontes. Mais que a narrativa, interessa-nos a forma como ela é narrada, o ponto de vista de quem narra, as reflexões sobre os fatos narrados, aquilo que o romance não diz, mas sugere.

Assim, delinea-se a problemática deste artigo que parte da perspectiva do leitor que reconstrói esse mundo narrado a partir da sua experiência leitora (ISER, 1999), reforçando ainda que essa experiência exige que o leitor lance mão de estratégias que irão delinear conexões e possibilidades de combinação entre elementos de um repertório histórico-social, político-econômico que podem não ser de seu total conhecimento, ou mesmo de imagens que dizem muito sem nenhuma palavra. Algumas destas conexões podem ser apreendidas por meio de imagens mentais, ou ilustrações do texto narrativo.

Neste sentido, faz-se necessário a incursão nos estudos que versam sobre a visualidade, posto que o público interessado do Projeto são alunos surdos, cuja língua é viso-espacial e graduandos em Letras Libras que estão se formando para atuação de múltiplas frentes, a saber: a) ensinar língua portuguesa na modalidade escrita e literatura para alunos surdos em contextos bilíngues (posto que podem atuar em turmas com surdos e ouvintes); b) Lidar com estratégias diferenciadas

para ensinar o surdo a ler em língua portuguesa. Por isso, este trabalho defende o uso do texto não verbal como estratégia de trabalho para a leitura do texto literário.

## A LEITURA DE OBRA LITERÁRIA

A respeito do papel da leitura e a função do leitor na concretização da obra literária, Iser (1999) defende o caráter emancipatório da leitura literária, à medida que a experiência estética liberta o leitor das limitações do cotidiano e, consequentemente, possibilita uma transformação social e a adoção de um novo paradigma. Para ele,

[...] o efeito estético deve ser analisado na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1999, p.103).

Isso significa também que não considera o texto como um documento sobre algo que exista, mas sim como uma reformulação de uma realidade já formulada. Em outras palavras, uma teoria ancorada no texto, ao passo que a teoria da recepção nos juízos históricos dos leitores: “[...] Uma teoria da recepção sempre se atém a leitores historicamente definíveis, cujas reações evidenciam algo sobre literatura” (ISER, 1999, p.105). A tarefa da teoria do efeito seria, portanto, ajudar a fundamentar a discussão de processos individuais de sentido da leitura, bem como a da interpretação.

O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional. Tendo em vista a oposição entre efeito e explicação, tem dias contados a função do crítico como mediador do significado oculto dos textos ficcionais (ISER, 1999a, p. 34).

Por outro lado, embora a teoria do efeito estético de Iser esteja apoiada no texto, considera que tanto este como o leitor trazem um *repertório* ou *elementos contingentes* de conhecimentos e normas sociais, éticas e culturais que interagem no momento da leitura. Esse fato acaba favorecendo “um feedback constante de informações” (ISER, 1999a, p. 124) sobre o efeito produzido, oferecendo ao leitor uma participação no processo de construção do sentido do texto. Assim, para o

teórico, vale concentrar o interesse da análise em três problemas básicos: “1. Como os textos são apreendidos? 2. Como são as estruturas que dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe? 3. Qual é a função de textos literários em seu contexto?” (ISER, 1999a, p. 10).

Segundo Iser (1999a, p. 79), a leitura deve ser vista como um ato mais importante que o simples completar de pontos indeterminados. Para ele, o sentido do texto é apenas concretizado na experiência do leitor implícito, que, ao buscar o elo entre o seu ponto de vista e o da estrutura da obra, acaba, por meio da imaginação, “captando o não-dado”, proporcionado, assim, a recepção da obra que não se esgota em si mesma. No entender do teórico, o conceito de leitor implícito condiciona a atividade de constituição da estrutura do texto efetivada pelo leitor real por intermédio dos atos de imaginação. Esses atos o estimulam, criando a possibilidade de uma atualização histórica e individual para a obra literária. É esse conceito que permite projetar os efeitos do ato da leitura, os quais conferem cunho transcendental à obra.

O texto literário criado traz uma nova perspectiva para a realidade presente, produzindo sobre o leitor um efeito quando este atribui um novo sentido aos significados pré-existentes. O texto ganha, assim, o *status* de *acontecimento*, pois “na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos são ultrapassados” (ISER, 1999a, p. 12). O teórico esclarece, contudo, que a possibilidade de atualizar um fato antigo para a realidade atual exige do leitor que ele lance mão de *estratégias* que irão delinear conexões e possibilidades de combinação entre os elementos do *repertório* (normas de realidades sociais e históricas), pré-estruture o texto, com vistas a sua *realização*, que sintoniza o leitor com aquilo que emana do texto e favorece sua participação. Assim, segundo ele:

As estratégias precisam esboçar as relações entre os elementos do repertório, ou seja, delinear determinadas possibilidades de combinação de elementos, que são necessárias para a produção da equivalência. Elas também devem criar relações entre o contexto de referência do repertório por elas organizado e o leitor do texto, que deve atualizar o sistema de equivalência. As estratégias organizam, por conseguinte, tanto o material do texto, quanto suas condições comunicativas (ISER, 1999a, p. 159).

Sabe-se que o texto e a leitura devem ser vistos como uma relação dialógica, uma vez que se realiza pela união da estrutura do texto, dada pelo ponto de vista do autor, ato de leitura do leitor e seu ponto de vista na construção de sentido. Essa estrutura representa elemento importante para a combinação das estratégias

textuais e a geração do repertório, pois ela tem como objetivo, a *priori*, organizar a relação entre texto e leitor, fator imprescindível para a compreensão textual.

O horizonte em que se insere o leitor, não é arbitrário; ele se constitui a partir de segmentos que foram tema nas fases da leitura. Se o leitor se concentra, por exemplo, em determinada conduta do herói, que para ele se torna tema, o horizonte, que provoca sua reação, sempre é condicionado por um segmento da perspectiva do narrador e da ação do herói.

Desse modo, a visão de mundo introduzida pelo autor no texto literário poderá, obviamente, diferir da visão de seu leitor, provocando choque entre seus respectivos repertórios, o que, por sua vez, acaba gerando *lugares vazios* que servem como estímulo para que o leitor busque a compreensão e a explicitação textual de maneira satisfatória.

Os lugares vazios são elementos que se apresentam no repertório e nas estratégias do texto, pois são construções que permitem ao leitor conectar, por meio das próprias representações, os vários segmentos estruturais que darão coerência ao texto. Por isso, como esclarece Iser (1999a, p. 156), "o lugar vazio induz o leitor a agir no texto", pois, ao enxergar algo que não estava explicitado na estrutura textual, a partir das conexões que consegue estabelecer, sua perspectiva é transformada, graças às lacunas que vão se fechando. É neste sentido que a visualidade se coloca como facilitadora para preencher os espaços vazios, e/ou incompreensões que o texto coloca ao leitor.

Campello (2008, p.13) afirma que "a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados". Compreender isto é respeitar a forma como o aluno interage; nesta construção de sentidos encontramos no letramento literário, um caminho possível, pois nos termos de Cosson (2006, p.56), a proposta do letramento "consiste em preparar o aluno para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor"

O texto é um exemplo de sugestões estruturadas para a fruição da imaginação do leitor, logo o sentido pode ser captado apenas como imagem, o sentido não é algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. Logo, o leitor, ao realizar os atos de apreensão, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre o sujeito e o objeto. É por meio da leitura que os textos se tornam reais, ao estabelecer a definição na leitura, reconhecemos um mundo que, embora não exista e nos seja estranho, podemos compreender.



A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

A intertextualidade e a validação de permanência e qualidade estética de uma obra seriam, dessa maneira, indicadores e operadores em uma crítica literária que pretende investigar a recepção. Ademais, a importância do contexto, leitor e obra, são de extrema importância para esse tipo de análise porque “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época o mesmo aspecto. [...] Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura” (JAUSS, 1994, p. 26).

Esse horizonte de expectativas do público, pressuposto pelo escritor, terá sua validação ou sua recusa se contrapusermos ao efeito sobre o *público empírico* que se define como aquele que efetivamente recebe a obra. Essa distância pode ser pequena em textos que não exigem do leitor nenhuma mudança de horizonte e não causam estranhamento porque, de certa forma, há uma identificação entre a expectativa pressuposta pelo texto e a expectativa causada por ele, satisfazendo e confirmando aquilo que é familiar ao leitor. Inversamente, pode-se “avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial [...] experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção.” (JAUSS, 1994, p. 32).

O processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Dai sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006 p, 12)

## VISUALIDADE E LETRAMENTO

A importância do estudo da imagem e de sua utilização no letramento literário, instaura, no âmbito escolar, a necessidade de se apropriar da já presença da

imagem visual no cotidiano dos nossos alunos. Assim, esta seção problematizará o papel da escola ao se apropriar do discurso imagético e submetê-lo ao discurso pedagógico, apontando como as imagens foram sendo constituídas por um discurso específico do processo de escolarização, sobretudo as imagens, ilustrações dos livros didáticos e paradidáticos.

É conveniente refletir, inicialmente, acerca de diferentes conceituações de imagem, a partir de dois grandes eixos que discutem a natureza de sua constituição: é possível, primeiramente, compreender a imagem do ponto de vista funcional, isto é, suas possibilidades de interação, nas palavras de Maffesoli (1995, p.103), de “religação” social. Assim, entendem-se os diferentes usos das imagens na vida social como recorrência ao cotidiano, onde os objetos são reconhecidos imediatamente pelo engendramento de uma sociabilidade integradora que ressignifica o mundo de modo menos utilitário. Na verdade, a discussão proposta por esse autor pretende apontar o sentido agregador das imagens, sentido que contribui para a atração social.

Este sentido agregador abre espaços diferenciados para experiências singulares, individuais e únicas. Mas essa é uma via de mão dupla, em que as individualidades se aproximam ou se distanciam na constituição de processos de ressignificação de mundo. Neste diapasão surge o termo alfabetização visual a que os indivíduos são submetidos. O uso de tal termo vem contemplar, inclusive, as práticas de aprendizagem da convenção para a leitura de imagens: enquadramento, distância, ângulo, corte, cor, textura dentre outros. Tal a importância das imagens no cotidiano social, que deve ser amplamente discutido no ambiente escolar, sobretudo porque o uso das imagens nos livros didáticos aponta para uma subordinação, a um padrão conceitual que não lhes é próprio. Faz as imagens se ajustarem a uma lógica textual de produção de sentidos linear, argumentativa e unívoca.

A esse respeito Gibson (1950) chama de invariantes da percepção visual, isto é, unidades de percepção elementares que permanecem constantes quando o objeto ou o observador mudam de posição. O que é percebido, então, é visto como algo análogo, semelhante à realidade, caracterizando, assim, sua natureza icônica. É o que Samain (1998, p.13) chama de “uma visualidade originária e constitutiva do ser humano”. A percepção visual, entendida como uma qualidade inata ao homem e descrita com categorias próprias, resulta, por conseguinte, na dimensão cognitiva de compreensão da imagem.

Os anos 90 apresentaram um refinamento gráfico, um leque enorme de materiais visuais e uma novidade em relação ao período anterior. Depois da poluição visual própria dos setenta, vivemos, hoje em dia, um momento de maior e melhor qualidade de coexistência entre linguagem verbal e não-verbal nos livros didáticos. Assim, vale perguntar se cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto por meio de imagens? Essa leitura bloqueia a capacidade de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com a multiplicidade de leituras de um texto? Até que ponto o “comentário” do ilustrador possibilita explicitar o caráter dialógico próprio do ato de leitura?

É válido observar que ainda que este diálogo imagem– texto em livros de literatura infantil, infantojuvenil e nos livros didáticos é um dos que mais se transformou, nas últimas décadas, em relação à diagramação, à programação visual dentre outros, não corresponde, infelizmente, às riquezas que a percepção estética da imagem pode deflagrar. Em todos os diferentes usos e funções da ilustração nos livros didáticos, percebe-se que o eixo ilustração – texto – leitor não se constitui de forma simples, nem caminha na mesma direção. A suposição inicial de complementaridade nessa relação nem sempre é confirmada e, em muitos casos, a ilustração ultrapassa o texto, atrapalha o texto ou, mesmo, nada lhe acrescenta. Pior, continua como mero indicador de modernidade, sem lidar com as possibilidades de sensibilização para leituras de mundo.

Assim, vislumbramos na prática do Mural virtual, apresentado na seção seguinte, como um lugar significativo entre imagem e leitor.

## **MURAL VIRTUAL**

A par das reflexões sobre letramento literário e a associação de imagens como proposta pedagógica de formação de leitores surdos e ouvintes, nesta seção serão apresentadas algumas produções de leitura de alunos do primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Magalhães Barata, localizada no município de Belém do Pará. Tais alunos são ouvintes e participam do Programa de Residência Pedagógica da UFRA, cujo foco é a formação de Leitores de textos literários.

Como docente regular da turma, pude perceber que os alunos apresentam dificuldades de leitura de textos informativos e, ainda mais, de textos literários. Esse fenômeno não é inesperado, pelo menos por dois motivos: de um lado, há diversas lacunas na formação de leitores na escolarização dos alunos; de outro, como já

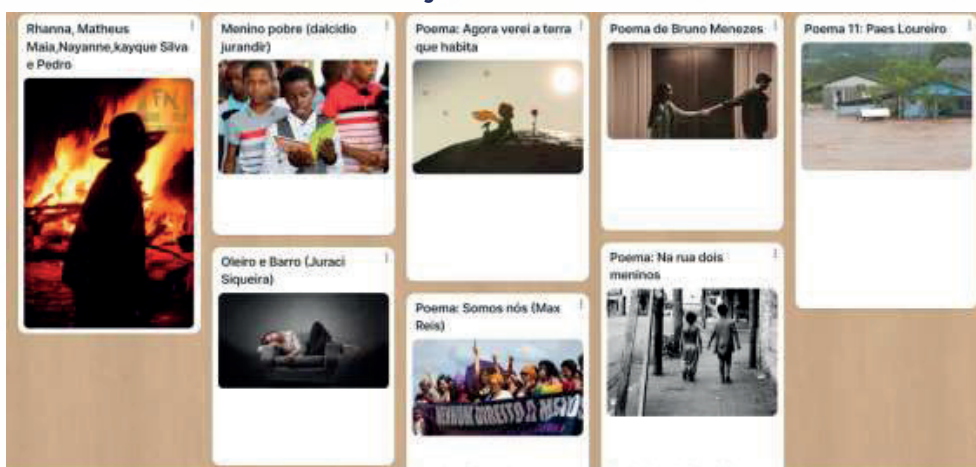
comentado nas seções anteriores, os textos ficcionais oferecem potencialmente maiores exigências aos leitores pelas lacunas que deixam e pelos jogos de linguagem que estabelecem entre texto-leitor.

Quanto à análise dos trabalhos feita mais à frente, é oportuno saber que tais trabalhos foram produzidos pela turma do primeiro ano durante sequência de aulas ministradas ao longo do primeiro semestre de 2023. Nas primeiras aulas, os alunos puderam folhear diversos poemas, quer em livros, quer em papéis impressos e, logo em seguida, expuseram suas primeiras impressões acerca dos autores do Pará. Nas aulas posteriores, os alunos receberam a incumbência de escolher um poema para futura apresentação para a turma, dentre os poemas ofertados. Nesse momento, os subgrupos ficaram livres para fazerem a leitura e conversarem entre si. Por fim, fizeram associação de suas leituras a imagens.

A escolha de poemas de poetas paraenses justificou-se pela mudança curricular do chamado “Novo Ensino Médio”, em que foi extinta a disciplina Literatura e surgiu a disciplina Letramento Literário a qual destina-se à formação de leitores e vinculada à tema regional. Por fim, esclarece-se que o “Mural Virtual” foi feito por meio do site “padlet.com.br” que permite a interação entre usuários e mural virtual através de celulares conectados à internet.

A figura 1, abaixo, registra a produção de todos os subgrupos:

**Fig. 1 Mural Virtual**



**Fonte:** Print de mural virtual produzido pela turma do 1º ano com nomes dos alunos suprimidos

Em breve olhar sobre os trabalhos, nota-se que os grupos escolheram uma única imagem, embora estivessem livres para anexar várias. Uma explicação para isso se dá ao fato de já estar estudando, no componente Língua Portuguesa, o tema central de um texto. Veja-se a produção de leitura de um primeiro grupo, antes da qual será apresentado o poema escolhido pelos alunos:

Texto 1: Poema SOMOS NÓS (Max Reis)

‘Cê pode até calar o sapo de coaxar no temporal

‘Cê pode até parar

O lavar do prato no meu quintal

‘Cê pode molhar o rio – cego enxergar o sol

‘Cê pode até roubar peixe preso no meu anzol

‘Cê faz da neve carvão, em trilho pode dar nó

‘Cê pode ressuscitar cadáver que virou pó

Mas o que você não faz

É acabar com a força da nossa voz

E quando olhar do cais

Dos montes ou pedestais

Quem vem?

Nós.

**Fonte:** [Material impresso ofertado aos alunos acessado do blog antoniomiranda.com.br/](http://Material impresso ofertado aos alunos acessado do blog antoniomiranda.com.br/)

Por sua vez, a imagem associada à leitura dos alunos foi a seguinte:

Fig. 2 imagem associativa à leitura 1



Fonte: imagem apresentada por grupo

O grupo explicou ter escolhido essa fotografia (Fig. 2) por representar a “união”, tema central do poema, segundo suas leituras. Ao aprofundar a reflexão sobre a temática da “união”, os alunos disseram que ela está ligada à “lutar pelo que se acredita”. Pode-se perceber, então, que eles se apropriaram do título e dois últimos parágrafos do texto 1. Tal manobra de leitura, como já indicado, deve estar relacionada às aulas de Língua Portuguesa, mas não somente, pois os estudantes confessaram que não compreenderam as três primeiras estrofes do poema. Talvez as figuras de linguagem presentes e o interlocutor não explícito no trecho tenham provocado essa dificuldade.

Prosseguindo com a análise, tem-se o segundo grupo, novamente precedido pelo poema e seguido pela imagem escolhida:

**Texto 2: Menino Pobre (Dalcídio Jurandir)**

Quero te dar uma canção  
 Que possa te iludir,  
 Dar-te a ilusão de acalanto,  
 Vestir-te o corpo,  
 Dar-te pão....

Menino pobre, sem ninguém,  
 - Te consola,  
 É uma canção...



O menino pobre se era triste  
Ainda mais triste ficou...

Descalço e roto, a fome e o frio  
A rua escura e deserta...  
Ainda mais triste, ainda mais pobre ele ficou...  
E então?  
Para que vale uma canção?

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3575241>

Fig. 3 imagem associativa à leitura 2



Fonte: Google imagem

Este grupo esclareceu que, na leitura do poema, percebeu o desejo revelado de cuidado de um menino pobre, por isso, a imagem (Fig. 3) expressa “um menino bem vestido”. É razoável, portanto, entender que a leitura deles valorizou o título e algumas partes da primeira estrofe, quais sejam: “Quero”/“Vestir-te o corpo”. No entanto, a materialidade da leitura também revelou que os alunos não conseguiram estabelecer diálogo com o poema na sua completude. Em oposição a um tom pessimista presente no texto de Dalcídio Jurandir, os alunos entreveram um efetivo acolhimento do “menino pobre”.

Para finalizar o sucito exame da sequência didática, o terceiro grupo optou por ler o poema "Oleiro e Barro", de Juraci Siqueira, o qual aparece à frente e seguido pela imagem apresentada pelos estudantes como sinalização de suas leituras:

**Texto 3: OLEIRO E BARRO (Juraci Siqueira)**

Acorda! Já é dia e o teu destino  
É fazer teu destino caminhando!  
Tu és, ao mesmo tempo, oleiro e barro;  
Tu és, num só momento, o boi e o carro!  
Acorda! O tempo urge...Tu não sabes  
Que deténs as rédeas da ação?  
Tu és a solução dos teus problemas  
E a chave que abre tuas algemas  
Repousa, eternamente, em tua mão!  
Levanta! O sol se põe... Bate a poeira  
Acumulada por tantos verões!...  
Tu és a vela-mestra da História,  
O caminho que conduz à glória,  
A semente das revoluções!

Fonte: <http://blogdobotojuraci.blogspot.com/2008/06/oleiro-e-barro.html>

Fig. 4 imagem associativa à leitura 3



Fonte: Google imagem

Esses próximos alunos exploraram a interpelação lançada pelo eu-poemático ao interlocutor: “Acorda! Já é dia e o teu destino...”, por isso, a imagem de uma mulher dormindo no sofá é coerente com a leitura apontada pelo grupo. No entanto, nem a imagem e nem a explicação dos educandos evidenciam para a questão da autonomia, possivelmente, a temática do poema. Nesse sentido, o grupo não conseguiu levar em consideração o título, “Oleiro e barro”, bem como não conseguiu perceber as relações de sentido frequentemente retomadas no poema, como em “Tu és, ao mesmo tempo, oleiro e barro”.

Portanto, o diálogo apresentado, nesse rápido exame, permite que se faça alguns apontamentos, tais quais: o uso de imagem como instrumento pedagógico favoreceu a leitura dos alunos, pois a imagem é um recurso familiar a eles, além disso, a apresentação das imagens colaborou para que se percebesse as competências e habilidades de leitura dos educandos, assim como as suas fragilidades e inseguranças.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Vimos aqui que a ilustração faz parte do conteúdo dos livros didáticos, das aulas de língua portuguesa e de literatura. Sendo assim, devem ser consideradas, avaliadas, problematizadas, pois aprender a ler imagens humaniza o homem, a alfabetização pela imagem é um meio de construir cidadania. Para isso, o aluno deve saber apreciar a imagem dos livros didáticos como arte, reconhecê-la e interpretá-la, o que aponta para o aproveitamento da imagem a que Barthes chama, em fotografia, de Punctum. É o que toca, punge com seu gesto original, o que cria no espectador uma experiência única que transborda para o imaginário.

Por outro lado, algumas categorias de análise da ilustração podem ser estabelecidas com o objetivo de compreender os diferentes usos que dela se faz: como ornamento – para deixar a página bonita; como elucidação – tabelas, desenhos científicos, etc.; como comentário – desenhos que dialogam com o conteúdo do texto, e assim por diante. Interessante observar que as imagens nos livros didáticos em sua grande maioria, no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da ilustração, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação considerados relevantes para o projeto pedagógico do livro.

Tratada como ilustração, a imagem tem a importância de ajudar na visualização agradável da página. Se há textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, ela pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor, junto com o texto verbal, um horizonte de leitura. Assim, nos termos de Orlandi (1993): “A riqueza que um estudo da imagem em livros didáticos pode trazer tem correspondência nas atividades de leitura com textos, ao fazer emergir um leitor capaz de atingir diferentes posições de leitura (ou perspectivas/pontos de entrada)” (ORLANDI, 1993, p.117).

Como todo texto, a obra literária pressupõe a interação entre um produtor e um leitor que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor. Para Jauss (1994, p. 28), a obra não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas. Predispõe seu público para recebê-la de uma maneira definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então - e não antes disso -, colocar a questão da subjetividade.

Assim, vemos que a proposta do mural virtual acima mencionada traz consigo esta postura emocional durante a leitura do texto verbal ou não. Vimos nas falas dos alunos que na tarefa de buscar referências, equivalências de suas compreensões dos textos em imagens, faltam-lhe palavras, conexões, próprias do leitor que está habituado com este gênero. Sabemos ainda que o poeta busca mostrar o mundo de um jeito novo, com a intenção de sensibilizar, convencer, fazer pensar ou divertir os leitores. Ele sugere associações entre palavras, seja pela posição que ocupam no poema, seja pela sonoridade, seja por meio de outros recursos.

É necessário ensinar mais a partir dos textos literários. Lendo-os, tentando compreendê-los, falando e escrevendo a partir deles, os alunos devem aperceber-se de que podem descobrir o que não é visível, experimentar sensações que de outro modo não alcançariam, conhecer mundos construídos que alargam demais textos na mesma língua dos poemas outros textos literários poemas horizontes e servem de compensação para a estreiteza de outras realidades. Através da literatura, os alunos (passiva e ativamente) aprendem, enfim, a usar a língua nos seus diferentes matizes e não apenas a servir-se dela como instrumento de comunicação imediata e funcional.

## REFERÊNCIAS

---

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

COMPAGNON, A. **O Demônio da Teoria**: literatura e senso comum. Tradução

Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: URMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e pratica. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2006

GIBSON, James. **The Perception of the Visual World**. Boston: Houghton Mifflin, 1950.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução: Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barreto. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 1930

ISER, Wolfgang. **O Ato de Leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético – vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Ato de Leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético – vol. 2. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999a.

JAUSS, Hans Robert A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, L. (org.). **A Literatura e o Leitor, Textos da Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1991.

MAFFESOLI, Michel. **A Contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável, o compreensível. In. ORLANDI, Eni **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

SAMAIN, Etienne Oralidade, escrita, visualidade: meios e modos de construção dos indivíduos e das sociedades humanas. In UCHÔA Luis Carlos (org.) **Perturbador mundo novo**. História, psicanálise e sociedade contemporânea. São Paulo: Escuta, 1994

SANTAELLA, Lucia & NÖTH, Winfried. **Imagem**: Cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.



DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.010

# **AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS E FORMATIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DAS APRENDIZAGENS NA PÓS PANDEMIA**

**YZYNYA SILVA REZENDE MACHADO**

Mestra pelo Curso de Inovação em Tecnologias Educacionais da Universidade Federal – UFRN. [yzynya@hotmail.com](mailto:yzynya@hotmail.com).

**ECIÔNE FÉLIX DE LIMA**

Especialista em Língua Portuguesa e Matemática numa Perspectiva Transdisciplinar (IFRN). [ecioneelix02@gmail.com](mailto:ecioneelix02@gmail.com)

## **RESUMO**

A avaliação é um instrumento fundamental na compreensão dos níveis de aprendizagens para possíveis tomadas de decisões no seu processo. Consequentemente, auxiliam na verificação e desenvolvimento das habilidades específicas da alfabetização de crianças. Neste sentido, o artigo aborda as avaliações diagnósticas e formativas, por meio da plataforma CAEd digital que é focada nas habilidades essenciais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se adaptam aos diversos contextos e contribuem com à recuperação das aprendizagens pós pandemia. O referido estudo tem como objetivos analisar o resultado das avaliações diagnósticas e formativas realizadas nas unidades escolares do município de Tibau do Sul/RN – 2022 e compreender os níveis de aprendizagens das crianças na etapa de alfabetização pós pandemia. A metodologia de natureza qualitativa, baseou-se em recorte de uma intervenção. Usamos como instrumentos a observação, leitura de textos referentes ao assunto e as provas de língua portuguesa e resultados disponibilizados pela plataforma CAEd digital. Os resultados das avaliações diagnósticas, aplicadas pelos professores, revelaram níveis baixos de aprendizagens e participação, quando observados os dados por habilidades. Já as avaliações formativas, aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação, evidenciou uma melhora nos níveis de aprendizagem e participação. Também demonstrou a necessidade de uma análise por unidade de ensino pelo fato do município apresentar contextos

diferentes, no que se refere ao período de ensino remoto na pandemia. Portanto, é preciso que o sistema educacional ofereça condições e formação contínua de qualidade, bem como assegure a igualdade de direitos aos sujeitos que fazem parte do processo de ensino aprendizagem com intuito de sua recuperação. Também é importante enfatizar que as avaliações foram elaboradas de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que tem como base a ciência cognitiva que foca o desenvolvimento linguístico, não sendo possível ter dados para análise dos níveis de letramento.

**Palavras-chave:** Avaliação diagnóstica, Aprendizagem, Investigação, pós pandemia, Alfabetização.

DOI: [10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.011](https://doi.org/10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.011)

# COMO A LITERATURA DE CORDEL PODE AJUDAR NA RECOMPOSIÇÃO DE APRENDIZAGEM NUMA TURMA DE 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

*FABIOLA SANTOS M. DE A. OLIVEIRA*

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica, pela Universidade Federal de Pernambuco- EDUMATEC, [fabiolaoliveira2007@gmail.com](mailto:fabiolaoliveira2007@gmail.com).

*EVELINE HELENA SOUZA DA SILVA*

Pós-Graduada em Psicopedagogia, pela Faculdade Joaquim Nabuco- FJN, [evinha\\_helena1@hotmail.com](mailto:evinha_helena1@hotmail.com).

## RESUMO

Este trabalho surgiu de uma inquietação durante as aulas de Língua Portuguesa sobre a aprendizagem de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Alguns destes estudantes apresentavam dificuldade na sua oralidade, bem como na escrita de textos, em especial, textos com rimas. Aproveitando que se aproximava o mês de agosto, surgiu a ideia de trabalhar a temática “Lendas Folclóricas” através da Literatura de Cordel. Partindo desta inquietação elencamos os seguintes objetivos a serem desenvolvidos: Trabalhar a oralidade dos alunos; planejar e produzir textos poéticos; permitir a interdisciplinaridade entre as áreas Língua Portuguesa, História, Geografia para trabalhar a recomposição de aprendizagem. Elaboramos uma sequência didática que foi realizada durante três semanas do mês de agosto de 2022 numa Escola Pública da Rede do Município Ipojuca, com uma turma de 21 alunos cursando 5º ano (10-11 anos de idade) do Ensino Fundamental. Percebemos que umas das grandes dificuldades encontradas pelos estudantes foram escrever rimas para a propostas da conexão de contar estas lendas nos textos versificados. Entretanto ao final, o resultado deste trabalho, brotaram cordéis belíssimos com as diversas lendas existente no nosso Folclore Brasileiro (Vitória Régia, Boitatá, Iara, Saci, Curupira). Vale destacar, que é preciso, que os professores proporcionem situações prazerosas, com o intuito de que os estudantes consigam pelo menos minimizar um pouco das aprendizagens prejudicadas no período pandêmico e que possam acreditar ser possíveis fazer algo por estes estudantes.

**Palavras-chave:** Literatura de Cordel, Recomposição de Aprendizagem, Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

---

Este trabalho surgiu de uma inquietação durante as aulas de Língua Portuguesa sobre a aprendizagem de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Alguns destes estudantes apresentavam dificuldade na sua oralidade, bem como na escrita de textos, especialmente textos com rimas. A dificuldade para tais aspectos foi agravada pela pandemia, o que fez com que muitos estudantes apresentassem dificuldades nas aprendizagens.

Nessa direção, aproveitando que se aproximava o mês de agosto, surgiu a ideia de trabalhar a temática “Lendas Folclóricas” através da Literatura de Cordel, para que eles conhecessem mais profundamente o que era a Literatura de Cordel e também praticassem a escrita e oralidade desenvolvendo as habilidades referentes ao 4º e 5º anos indicadas pelo Currículo do Ipojuca com esta turma, bem como aproveitando a temática para expandir para os outros Componentes Curriculares: História e Geografia.

Partindo desta inquietação, elencamos os seguintes objetivos a serem desenvolvidos: trabalhar a oralidade dos alunos a partir da Literatura de Cordel; planejar e produzir textos poéticos; permitir a interdisciplinaridade entre as áreas Língua Portuguesa, História e Geografia para trabalhar a recomposição<sup>1</sup> de aprendizagem.

Este trabalho foi desenvolvido durante três semanas do mês de agosto de 2022 numa Escola Pública da Rede do Município Ipojuca, com uma turma de 21 alunos cursando o 5º ano (10-11 anos de idade) do Ensino Fundamental. Na seção a seguir apresentaremos um breve contexto histórico da literatura de cordel, bem como, a literatura de cordel na sala de aula mostrando sua relevância enquanto recurso pedagógico.

## ORIGEM DA LITERATURA DE CORDEL: CONTEXTO HISTÓRICO

---

O cordel é um estilo literário poético e uma forma significativa da literatura popular que teve sua origem a muito tempo atrás, que teve como prioridade a

---

1 Recomposição de aprendizagem constitui uma proposta para minimizar os impactos causados pela pandemia da Covid -19. Esta proposta é composta por uma série de ações e atividades que, combinadas, cumprem o papel de estimular o processo de ensino e aprendizagem, considerando estudantes em diferentes níveis de aprendizagem (NOVA ESCOLA, 2022).

oralidade, tendo em vista que, estudos apontam que a maioria dos declamadores de cordéis, naquela época eram analfabetos. Entretanto, alguns anos depois estes cordéis passaram a ser reproduzido em versos e com rimas de forma escrita e impressa.

Pontes (2019) explica que de acordo com a Academia Brasileira de Literatura de Cordel<sup>2</sup>, o cordel já existia desde a época dos gregos romanos, fenícios e etc. comenta-se ainda que tenha chegado na Península Ibérica (Portugal e Espanha) no século XVI, na qual eram conhecidos na Espanha como *pieglos sueltos* e folhas soltas em Portugal.

Esta mesma autora ainda relata que foram nossos colonizadores, os portugueses que trouxeram a cultura do cordel para o país quando aqui chegaram, tendo início em Salvador, onde naquela época, era a capital do Brasil, em seguida difundido por todos estados do Nordeste.

Diversas são as explicações sobre o porquê de a literatura de cordel ter se desenvolvido quase que exclusivamente no Nordeste brasileiro. A mais plausível parece ser a que associa o surgimento dessa literatura ao ambiente de oralidade e a existência de uma longa tradição de poetas populares e cantadores (COSTA, 2021, p. 22).

Outra autora que também nos reporta ao surgimento da literatura de cordel é Barroso (2012) que especifica que a literatura de cordel teve início através de cantigas trovadorescas sendo utilizado instrumentos musicais. Essas cantigas estabeleceram uma relação entre a literatura de cordel de Portugal e a literatura de cordel do Brasil, ressaltando que o cordel foi trazido pelos portugueses quando aqui chegaram, entretanto, a literatura de cordel brasileira sofreu adaptações de acordo com os aspectos culturais aqui existentes, se caracterizando no cordel (SOUZA; PASSOS, 2018).

De acordo com Abreu (2006) a literatura de cordel surgiu entre o final do século XIX e os últimos anos da década de 1920. As temáticas geralmente eram a vida de bois que fugiam dos pastos e que eram difíceis de ser capturados, contudo, as temáticas foram mudando com o passar do tempo, sendo escrito cordéis desde a vida sofrida do sertanejo até temáticas amorosas. Ainda segundo a autora,

---

2 A Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) foi fundada em 1988, na cidade do Rio de Janeiro. Ela tem organização inspirada na Academia Brasileira de Letras e reúne poetas, pesquisadores e xilogravuristas de todo país e sua sede é no estado do Rio de Janeiro.

o primeiro cordel impresso que se tem conhecimento foi de Leandro Gomes de Barros em 1823, sendo este, considerado um dos melhores cordelistas.

De acordo com o Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional) apesar de ter começado no Norte e Nordeste, o cordel é conhecido em todo o país, principalmente devido ao processo das migrações entre a população do Brasil, disseminando assim o conhecimento da cultura por vários Estados brasileiros.

Atualmente a literatura de cordel é considerada Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro pelo Iphan desde 19 de setembro de 2018, tendo em vista, sua importância, já que é uma arte passada de geração a geração como forma de fortalecer as tradições orais e as memórias de um povo (IPHAN, 2018).

A seguir apresentaremos a relevância de abordar a literatura de cordel na sala de aula como suporte pedagógico.

## **LITERATURA DE CORDEL NA SALA DE AULA**

---

Trabalhar com a literatura de cordel em sala de aula pode ser um suporte de grande ajuda para que o professor apresente a leitura de forma prazerosa e, conseqüentemente, é uma forma de resgatar também a cultura popular, contribuindo, assim, com a relação professor-aluno de forma simples e estimuladora. O trabalho com a literatura de cordel faz com os estudantes aprimorem o seu letramento, pois não adianta apenas ler e escrever e sim, compreender o que está sendo lido e na medida que os estudantes tem acesso e pratica.

O letramento envolve o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Vale ressaltar que tanto a alfabetização quanto o letramento possuem especificidades e é preciso entender a diferença que existe entre o processo de aquisição e o de desenvolvimento da língua escrita e oral: este último dá-se ao longo da vida e não se esgota com a aprendizagem da leitura e da escrita (IPOJUCA, 2020, p. 31).

O processo de letramento era visto como grande dificuldade antes mesmo da pandemia. E não foi diferente no período pós-pandemia no qual estas dificuldades só aumentaram devido à falta de equidade entre estudantes, o que dificultou ainda mais a leitura, escrita e interpretação por parte dos estudantes. Cabendo ao professor utilizar estratégias diferenciadas para atingir a aprendizagem destes estudantes, é bem sabido que antes da pandemia as aprendizagens eram heterogêneas



com relação a aquisição deste conhecimento, e que na situação atual, o docente precisará ter um olhar diferenciado para esta sala de aula e modular estas táticas.

Por conta destas dificuldades elencadas, compreendemos que a literatura de cordel seria uma boa estratégia para os docentes abordarem a leitura, oralidade e a escrita.

Vale salientar que a Literatura de Cordel é considerada uma das mais ricas das manifestações populares de acordo com Souza e Passos (2018), e que explorar o Cordel em sala de aula também exige destes estudantes a prática da oralidade e a eloquência, esquecida neste período pós-pandemia, tendo em vista que muitos destes estudantes têm dificuldade de se expressar diante dos colegas de turma, bem como expressar suas reações.

Segundo Oliveira (2015), o folheto de cordel configura-se como um recurso que, sua utilização, apresenta várias vantagens, e sua estrutura em formato de estrofes facilitam a leitura, tornando-a prazerosa, além de possuir uma linguagem simples, o que promove a compreensão do texto.

De acordo com Porto (2009),

[...] No processo de ensino-aprendizagem da língua, o professor deve promover situações que incentivem os alunos a falar, a expor e debater suas ideias, percebendo, nos diferentes discursos, diferentes intenções. Deve promover ainda atividades que possibilitem ao aluno tornar-se um falante cada vez mais ativo e competente. [...] o professor deve planejar e desenvolver um trabalho com a oralidade[...] (PORTO, 2009, p. 22).

Partindo do pressuposto de incentivar a oralidade dos estudantes, bem como incentivar a escrita deles, surgiu a oportunidade de aproveitar a temática folclore e desenvolver nos estudantes o prazer pela leitura e escrita, tendo em vista que escrever é um processo complexo e trabalhoso, principalmente para uma turma de 5º ano, tendo como problemática a pós-pandemia.

De acordo com Santos, Vieira e Meirelles (2019, p. 10),

[...] a leitura de cordel, poderá também ajudar a construir o sistema de representação da escrita, pois com o incentivo dos professores, os alunos se dedicarão a escrever, conhecer a poesia e suas estruturas (versos, rimas). Tornando - os assim novos pequeninos na arte popular. Esta arte levará possibilidades delineadoras para o futuro do aluno, que despertado pela criatividade da leitura e criação do cordel, descobrirá riquezas deles próprias jamais vista... Percebe-se, assim inúmeros fatores que

influenciará o processo de aprendizagem no interior da escola, através da literatura de cordel.

Sendo assim, esse é um momento oportuno para trabalhar não só a literatura de cordel, mas também as Lendas do Folclore Brasileiro através da interdisciplinaridade. Esta tem como papel o envolvimento entre os componentes curriculares, propondo momentos enriquecedores, não apenas envolvendo um componente e sim um conjunto deles que corrobora a uma mesma finalidade. Para Silva *et al.* (2010, p. 312), a interdisciplinaridade

tem como objetivo não só estabelecer um diálogo entre as mais diversas disciplinas por intermédio da integração de conteúdos, como também desconstruir essa concepção fragmentária do conhecimento. A partir daí, surge uma concepção conjunta do conhecimento, a qual trabalha com uma perspectiva da totalidade e unidade entre o todo.

Nesta visão de interdisciplinaridade, abordamos com os estudantes: A história do Cordel, História de algumas lendas do Brasil (História); A divisão territorial do Brasil (Geografia), Oralidade, Escrita de textos poéticos; Morfologia (Língua Portuguesa).

Sabemos que a recomposição de aprendizagem é uma temática que surgiu após o período da pandemia, a qual consiste no uso de estratégias diferenciadas e na priorização curricular, para sanar as dificuldades de aprendizagem pós-pandemia Covid-19. Assim, acreditamos que este trabalho teve como ponto norteador, de acordo Nairim Bernardo (2022), alguns métodos de como trabalhar essa recomposição de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental de maneira a contribuir para a aprendizagem destes estudantes.

Mas afinal, qual é a diferença entre recomposição de aprendizagem, recuperação e reforço escolar?

A **recomposição de aprendizagem** vai além de rever habilidades e conteúdos, mas garantir aos estudantes alcançar o que não foi alcançado durante a pandemia, utilizando diferentes estratégias para obter esta aprendizagem. A **recuperação** consiste na volta de uma habilidade ou um conteúdo que não ficou bem compreendido pelo aluno no processo de ensino aprendizagem e já o **reforço escolar**, consiste em um detalhamento da habilidade específica ou conteúdo que o estudante está com dificuldade de aprender (ALMEIDA, 2022, n.p.).

A recomposição de aprendizagem trata-se de um processo de ensino e aprendizagem que busca proporcionar métodos, possibilidades e ações pedagógicas que propiciem o desenvolvimento educacional e social aos estudantes, com o objetivo de assegurar a formação do seu conhecimento, aprimorar a sua aprendizagem, aperfeiçoar suas habilidades e elaborar novas estratégias para recompor este ensino. (DOS SANTOS; DA SILVA, 2023, p. 4)

Sendo assim o foco deste estudo, como já mencionado anteriormente, foi recompor a oralidade e a habilidade da escrita pelos estudantes, que muito sofreram durante a pandemia durante as aulas, mesmo estas sendo de maneira remota.

## **METODOLOGIA**

Partindo deste pressuposto, aproveitamos algumas das sugestões da autora Nairim Bernardo e desenvolvemos no mês de agosto uma sequência didática com duração de três semanas, tendo em vista que na escola sempre trabalhamos o tema Folclore e focamos em fazer um livrinho com Literatura de Cordel como o tema “Lendas do Folclore”, assim apresentado no Quadro 1 abaixo.

Acreditamos que trabalhar com sequência didática faz com que o estudante tenha uma aprendizagem significativa. Zabala (1998) conceitua a sequência didática como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos. Neste caso, trabalhar a oralidade e a escrita de cordéis com os estudantes usando a temática lendas do nosso folclore brasileiro, aprimorando assim, o conhecimento retraído durante o período pandêmico.

Participaram desta proposta de trabalho uma turma de 21 alunos cursando o 5º ano (10-11 anos de idade) do Ensino Fundamental, no período de três semanas no mês de agosto de 2022.

**Quadro 1 - Metodologia da sequência didática**

<b>Tarefas</b>	<b>Ações</b>
1ª semana	• Apresentar a Literatura de Cordel (origens, regiões).
2ª semana	• Treino/Prática de escrita de um Cordel (coletivo). • Escolha de uma lenda do Folclore (individual).

Tarefas	Ações
3ª semana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita da Lenda escolhida em formato de Cordel (individual).</li> <li>• Apresentação oral das produções.</li> <li>• Entrega do livro produzido aos responsáveis.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na primeira semana foi apresentada a turma a explicação do que era Literatura de Cordel (origem e alguns cordéis populares), bem como foi lembrada a divisão territorial do Brasil. Já na segunda semana, cada estudante fez uma pesquisa de lenda relacionada ao Folclore para que a conhecessem e, a partir dela, tentassem produzir seus cordéis, assim como a produção em grupos de um cordel com a temática “Baobá de Ipojuca” (Figura 1). A terceira semana foi dedicada a escrita dos cordéis pelos estudantes, na qual eles escreveram suas produções e estas foram corrigidas de acordo com as indagações da professora.

Assim, no final desta sequência didática, foi reservado um momento no qual cada autor de seu cordel teria que recitá-lo na sala de aula. Deste modo, ao final montamos um livro de cordel das lendas, que foi distribuído entre os estudantes da turma para que levassem para suas casas e mostrassem a seus responsáveis.

Figura 1 - Alunos da turma (trabalho coletivo sobre cordel do Baobá)



Fonte: A autora (2022).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Acreditamos que trabalhar de maneira prazerosa com os estudantes facilitou o despertar pela literatura, partindo do princípio de que um dos objetivos deste trabalho foi planejar e produzir textos poéticos. E percebemos que isso só foi possível diante do envolvimento da turma com a leitura de cordéis prontos de alguns autores, como: Antônio Gonçalves da Silva, Leandro Gomes de Barros, Bráulio Bessa, Mari Bigio, dentre outros, que puderam perceber as diferentes temáticas abordadas e a riqueza dos cordéis. Como também, quando se uniram em grupo para realizarem o cordel que tinha como título: “O Baobá de Ipojuca”, proporcionando momentos riquíssimos de conhecimento não só da escrita do cordel, mas de como trabalhar com lendas folclóricas no formato de rimas, gerando um livro de Cordel escrito pela turma.

Assim, foi possível nos aprofundarmos nos outros componentes curriculares do Currículo do Ipojuca, quando trabalhamos quais as regiões do Brasil (Geografia). E encontramos na literatura de cordel a origem do cordel, cordelistas populares (História), permitindo contemplar outro objetivo que foi a interdisciplinaridade entre os Componentes Curriculares. Quebrando assim, a forma monodisciplinar, ou seja, trabalhar apenas uma única disciplina (SANTOS, 2017).

Um fator relevante a ser refletido neste artigo consistiu na percepção de algumas dificuldades encontradas pelos estudantes durante a escrita das rimas para a proposta da conexão de contar as lendas nos textos versificados, ou seja, de forma que as palavras rimassem, aspecto este que envolve as seguintes habilidades de Língua Portuguesa: EF35LP26PE-IP<sup>3</sup>; EF35LP27PE-IP; EF35LP28PE-IP. Outras habilidades também foram trabalhadas nesta sequência didática desenvolvida: EF05HI07IP (História) e EF04GE05PE-IP (Geografia). Ao final desta sequência, o resultado foram cordéis belíssimos com as diversas lendas existentes no nosso Folclore Brasileiro (Vitória Régia, Boitatá, Iara, Saci, Curupira).

Outro aspecto importante de mencionar neste artigo, foi a fala de alguns estudantes com relação as dificuldades de transformar a sua pesquisa da lenda escolhida em formato de cordel. Veremos a seguir alguns depoimentos destes estudantes durante o processo da escrita de seus cordéis, Quadro 2.

---

3 Estas habilidades são sugeridas pelo Currículo do Ipojuca para toda a Rede de Ensino do Município.



**Quadro 2 – Falas de alguns estudantes.**

“Tia foi fácil achar a lenda que queria, mas sinceramente fazer em rimas...deu um trabalho muito grande. Nada rimava, achei que seria mais fácil!” - Estudante 4<sup>1</sup>

“Demorei muito para conseguir achar palavras que rimassem com a minha lenda do Boitatá, sabia que era uma lenda de uma cobra de fogo, mas a rimar...difícil, consegui, né!”-Estudante 7

“Achei fácil, escolhi a lenda da Vitória Régia. Teve alguns erros que a senhora corrigiu, mas não achei difícil de escrever.” Estudante 11

“Deu muito trabalho...pensei que não iria conseguir, a senhora me fez escrever tantas vezes que até decorei...mas consegui fazer.” Estudante 1

“Pedi ajuda a minha mãe, quando levei para casa para tentar fazer melhor. Pior tia minha mãe, não sabia o que era rimas...risos...então fiz sozinho do jeito que sabia, não ficou muito bom mais fiz”.- Estudante 16

Fonte: A autora (2022).

A seguir, apresentaremos alguns cordéis produzidos pelos estudantes, bem como, a capa do mesmo.

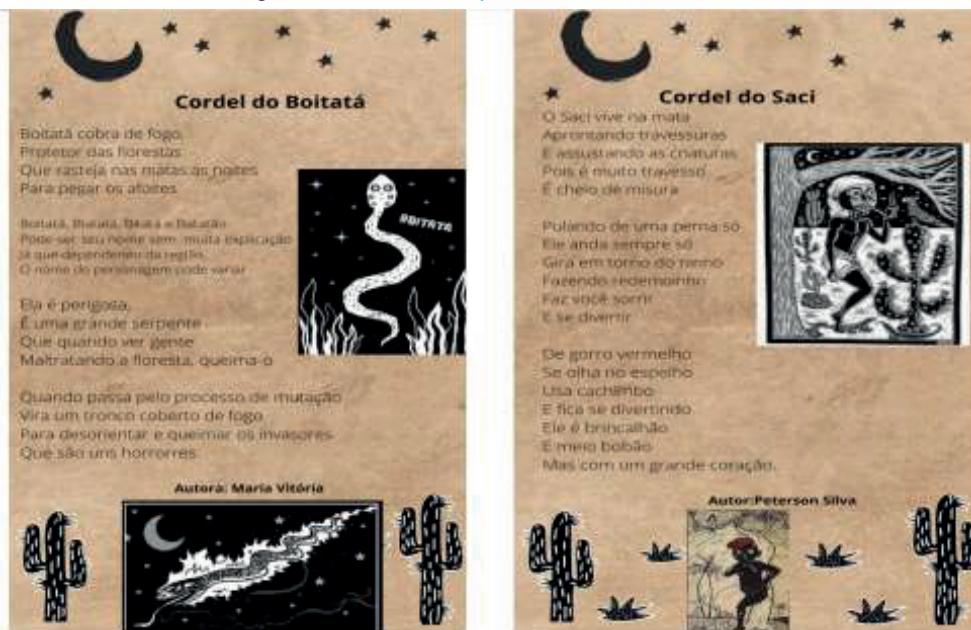
**Figura 2 - Capa do Cordel produzido pelos estudantes do 5º ano**



Fonte: A autora (2022).



Figura 3 - Cordel escrito pelos estudantes do 5º ano



Fonte: A autora (2022).

Figura 4 - Cordel escrito pelos estudantes do 5º ano



Fonte: A autora (2022).

Figura 5 - Cordel escrito pelos estudantes do 5º ano



Fonte: A autora (2022).

A seguir, podemos observar alguns momentos das apresentações (leitura) dos Cordéis produzidos pelos estudantes na sala de aula.

Figura 6 - Recitação dos cordéis pelos estudantes do 5º ano



Fonte: A autora (2022).

Figura 7 - Recitação dos cordéis pelos estudantes do 5º ano



Fonte: A autora (2022).

Figura 8 - Recitação dos cordéis pelos estudantes do 5º ano



Fonte: A autora (2022).



Nas imagens acima podemos observar que cada estudante que produziu seu cordel, teve seu momento de expressar sua oralidade. Momentos riquíssimos para a contribuição da oralidade destes estudantes, depois de um período pós pandêmico. Vale destacar que estas apresentações também foram gravadas em vídeos e enviados para o grupo dos pais para contemplação deste belíssimo trabalho realizado em sala de aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Diante de tudo que foi apresentado ao logo deste artigo, ressaltamos a grande relevância do estudo voltado para tal temática, a recomposição de aprendizagem de maneira significativa, tendo em vista que o déficit de aprendizagem dos estudantes independe do ano escolar a qual está inserido. Acrescente-se, ainda, que ele ainda vai demorar algum tempo para ser minimizado.

A situação trabalhada neste estudo com os estudantes de uma turma de 5º ano mostra que é possível abordar tais assuntos, como a interdisciplinaridade, de forma significativa para os alunos e que, apesar de tudo, as dificuldades podem ser sanadas, a partir do momento que se tem um trabalho significativo para este estudante.

Observamos também que o ensino da construção do Cordel por parte dos estudantes não foi fácil. Entretanto, ao término da produção realizada individualmente, percebemos a felicidade deles quando recitaram durante as apresentações do livro produzido por pela turma, intitulado "Mitos e Lendas em Cordel: Folclore Brasileiro".

Além das habilidades dos conteúdos relacionados a oralidade e a escrita, a temática aqui abordada, é tão riquíssima que poderíamos ter explorado outros conteúdos da Língua Portuguesa, como adjetivo, verbos, substantivos, advérbios dentre outros, ficando aqui como sugestão para praticas futuras relacionadas a Literatura de Cordel em sala de aula.

Portanto, é preciso que os professores proporcionem situações nesse sentido já expostas aqui neste artigo, com o intuito de que os estudantes consigam pelo menos minimizar um pouco das aprendizagens prejudicadas no período pandêmico e possam acreditar que é possível fazer algo por estes estudantes, bem como abordar a interdisciplinaridade nas suas aulas, fazendo o momento enriquecedor, não só para os estudantes, mas também para o docente.

## REFERÊNCIAS

---

ABREU, Márcia. **Histórias de Cordéis e Folhetos**. São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.

ALMEIDA, T. **O que é recomposição das aprendizagens e como aplicá-la na educação pública**. Futura, 2022. Disponível em: <https://www.frm.org.br/conteudo/educacao-basica/noticia/recomposicao-de-aprendizagens-passo-passo> Acesso em: 14 jun. 2023

BERNARDO, N. **Como trabalhar a recomposição de aprendizagem nos anos iniciais?** Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/21167/como-trabalhar-a-recomposicao-de-aprendizagens-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>> Acesso em: 13 nov. 2022.

COSTA, R. F. **Literatura de cordel e ensino de história: diálogos e possibilidades no Ensino Fundamental**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos.

IPHAN. Brasília. **LITERATURA de Cordel ganha título de Patrimônio Cultural Brasileiro**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4833/literatura-de-cordel-e-reconhecida-como-patrimonio-cultural-do-brasil>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

IPOJUCA. Secretaria Municipal de Educação do Ipojuca. **Currículo do Ipojuca**, 2020.  
DOS SANTOS, H. M. Ortiz; DA SILVA, L. C. **Recomposição da aprendizagem no 4º e 5º ano do ensino fundamental em Campo Grande**, Mato Grosso do Sul. 2023.

OLIVEIRA, C. J. D. de. **História da literatura de cordel: período de formação**. Fortaleza: FGV, 2015.

PONTES, L. C. **Dona Fadinha e Seu Duende**/Cordel autoral. s/p, s/e. 2019.

PORTO, M. **Um diálogo entre os gêneros textuais**. Curitiba: Aymar, 2009.

SANTOS, A. da S. **Literatura de cordel e interdisciplinaridade: rumos da literatura popular no Tocantins.** Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2017.

SANTOS, J. D. P.; VIEIRA, M. F.; MEIRELLES, C. **Importância da Literatura de Cordel:** significativa ferramenta para prática de produção de texto. Grupo Tiradentes, 2019.

SILVA, S. P.; ARCANJO, J. G.; SOUZA, H. C. B.; SILVA, R. M. S.; SOUZA, C. O.; LUCENA, C. S.; ARAUJO, W. E.; LUCENA, K. G. M.; TENÓRIO, A. C. **Literatura de Cordel:** linguagem, comunicação, cultura, memória e interdisciplinaridade. Raído, n. 4, 2010.

SOUZA, L. R. S. S.; PASSOS, V. O. A. **Literatura de Cordel:** Um recurso pedagógico. Revista Científica da FASETE, 2018.

ZABALA, A. **A Prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.



**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.012

# **EMPODERAMENTO FEMININO ATRAVÉS DA LITERATURA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA IGUALDADE DE GÊNERO**

**KALINA FERNANDA CAVALCANTI FERREIRA**

Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB; Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB, kalinafcf@gmail.com;

**PAULA DANIELE TORRES DE CASTRO MATOS**

Graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba-IFPB; Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru-FAFICA, paulamatos.editora@hotmail.com;

## **RESUMO**

Embora as mulheres tenham adquirido mais direitos nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito para garantir oportunidades e direitos iguais aos dos homens. A escola, em especial, o ensino de literatura, pode ajudar a abordar sobre o papel feminino na sociedade. A literatura é uma ferramenta importante para formar leitores críticos e reflexivos e pode promover narrativas emancipatórias, antissexistas e antirracistas. A literatura pode, portanto, promover a igualdade de gênero, desconstruindo estereótipos de gênero preestabelecidos na sociedade. Neste contexto, este artigo tem como objetivo principal apresentar uma proposta didática para promover o empoderamento feminino através da literatura. A pesquisa é bibliográfica e inclui autores como Zilberman (2009), Barbosa (2011), Hooks (2018), Cosson (2007), Candido (2006), entre outros. A proposta didática apresenta uma sequência didática, na qual são inseridos textos literários que abordam a representatividade feminina. São utilizadas abordagens metodológicas e literárias para fomentar a relação entre literatura e leitor, destacando a temática do empoderamento feminino para a formação do leitor literário. A proposta visa fomentar estratégias metodológicas para que os docentes possam ser subsidiados na abordagem do feminino em sala de aula, fazendo com que alunos e alunas percebam que as mulheres têm um papel fundamental na sociedade e na construção da história. Esta

pesquisa é relevante e necessária para o contexto educacional brasileiro, pois contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos, capazes de compreender e interpretar textos literários de forma mais ampla e profunda. Ao mesmo tempo, promova uma conscientização sobre questões de gênero e empoderamento feminino.

**Palavras-chave:** Literatura, leitor literário, empoderamento feminino, igualdade de gênero.

## 1 INTRODUÇÃO

---

A literatura, como uma expressão intrínseca da cultura, desempenha um papel vital na construção das identidades individuais e coletivas e para a formação do pensamento crítico do sujeito. “Neste sentido, assim como as diferentes produções científicas, a literatura tem muito a nos dizer sobre a realidade em que vivemos” (BARCELOS e SCHULZE, 2002, p. 259).

Neste contexto, o letramento literário surge como uma ferramenta fundamental para formação do leitor crítico-reflexivo e, por conseguinte, para promover a compreensão e a avaliação da diversidade de vozes literárias e, mais especificamente, para explorar a construção da identidade feminina na literatura e seu impacto no empoderamento feminino. A literatura, muitas vezes, tem sido tanto um reflexo quanto um agente de transformação das normas de gênero, e, como tal, desempenha um papel importante no empoderamento das mulheres.

O letramento literário na educação, não se limita a decodificar textos, mas também engloba a compreensão das complexidades culturais, sociais e emocionais que permeiam as obras literárias. Ao introduzir os alunos no vasto universo da literatura, eles têm a oportunidade de explorar perspectivas diversas e, ao mesmo tempo, desenvolver seu pensamento crítico.

Esse processo torna-se ainda mais significativo quando aplicado à análise da construção da identidade feminina na literatura, um tema que tem evoluído ao longo dos séculos e reflete as mudanças na percepção das mulheres na sociedade. Afinal de contas, como bem afirma Cosson (2009, p.17): “A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. Além disso, a literatura “é mais que conhecimento reelaborado ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade” (COSSON, 2009, p.17)

Neste contexto, este estudo tem como objetivo principal apresentar uma proposta didática para promover o empoderamento feminino através da literatura. A análise se concentrará em como as representações femininas na literatura, desde as protagonistas fortes e independentes até as figuras marginalizadas e oprimidas, coletadas para uma compreensão mais profunda da experiência feminina.

## **2 METODOLOGIA**

---

Este estudo se configura como uma pesquisa bibliográfica, discutindo através de diferentes teóricos, as relações entre o letramento literário, a construção da identidade feminina na literatura e as estratégias didáticas no contexto educacional. A pesquisa bibliográfica permitirá uma análise abrangente das teorias, conceitos e descobertas relacionadas ao letramento literário, à construção da identidade feminina na literatura e às estratégias didáticas.

Para discussão sobre letramento literário e a formação do pensamento crítico dos alunos, foram utilizados os autores Zilberman (2009), Barbosa (2011), Cosson (2009), etc. Sobre a construção da identidade feminina na literatura e o empoderamento feminino foram utilizados os autores Hooks (2018), Brah (2006), Alves (2010), entre outros.

A proposta didática será uma sequência didática (SD) utilizando de textos literários de autorias femininas e também o auxílio de gêneros textuais na construção da SD. Segundo Zabala (1998, p.18) sequência didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. A SD apresentada neste estudo visa contribuir para uma compreensão mais profunda das interações entre o letramento literário, o feminino na literatura e as práticas pedagógicas.

## **3.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

### **3.1 LETRAMENTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DOS ALUNOS**

Observa-se cada dia mais, a importância da leitura na sociedade atual; precisando de indivíduos com capacidade cognitiva de leitura, escrita e interpretação dos mais variados textos. Segundo Zilberman (2009, p.27): “[...] seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade”.

Entra em cena, a importância do letramento literário tendo em vista ser esse, um processo que faz parte da prática social, sendo necessário que a sociedade

oportunize aos indivíduos tanto esse letramento como outros tipos de letramentos. Logo, se faz necessário que a sociedade perceba a importância da literatura e promova momentos de leitura que aproxime o indivíduo ao texto literário, proporcionando o prazer pela leitura e a formação de um sujeito crítico-reflexivo, contribuindo assim para o letramento literário.

Sobre o letramento literário Barbosa (2011, p. 148) afirma que é “a condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético.

O letramento literário desenvolve o prazer, a fruição, a compreensão do texto literário, formando a criticidade do leitor e auxiliando no desenvolvimento do sujeito; conseqüentemente, através do letramento literário o sujeito consegue estabelecer diálogos do texto literário com sua cultura e seu cotidiano, pois esse letramento “não se trata somente do saber manusear textos literários, mas sim, de promover a experiência, dando sentido ao mundo em sua volta por meio de palavras que explicam palavras, ultrapassando os limites de tempo e espaço” (SILVA et al. 2019, p.3).

Neste contexto, a leitura literária tem um papel singular para a formação do aluno-leitor. No entanto, ainda percebe-se em muitas escolas Brasil afora, um déficit no que se refere à promoção do letramento literário. Muitas vezes este tipo de leitura é visto pelos discentes apenas como uma obrigação a ser cumprida para adquirir uma nota; contudo, o que deve ocorrer é a promoção da leitura por prazer, e conseqüentemente para humanização dos indivíduos, tornando-os cidadãos conscientes.

De acordo com Cosson (2009):

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2009, p. 23).

Logo, se faz importante o letramento literário em todas as etapas de ensino básico, visto que, a literatura sensibiliza, humaniza e, por conseguinte, forma a consciência crítica no leitor. “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores,

sabores e formas imensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2009, p.17).

Percebendo a importância e contribuição da literatura para formação do cidadão e para sua humanização, é preciso que sejam realizadas práticas pedagógicas que fomentem o letramento literário, propiciando um leitor que além de ter prazer na leitura, possa ver a real significância da literatura para sua vida. Desse modo, o aluno adquirirá o hábito de ler e ganhará experiências e vivências para partilhar com a comunidade onde está inserido.

Neste contexto, sabendo do poder que a literatura tem de humanizar o indivíduo, ela pode ser uma instrumento para a abordagem de temas urgentes na sociedade, entre eles, as questões de gênero. Assim sendo, além do prazer que a literatura proporciona ao leitor, ela pode ser uma aliada para a discussão do feminino, permitindo ampliar as discussões de gênero e promover o empoderamento e igualdade de gênero, tendo em vista que, a literatura na formação de crianças e adolescentes na educação básica, “é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas” [...] (HOOKS, 2019, p. 46)

Portanto, a escolha de obras literárias que abordam questões contemporâneas relacionadas aos direitos e desafios enfrentados pelas mulheres se torna crucial. Através da leitura dessas obras, os alunos e as alunas não apenas ampliarão seus horizontes literários, mas também serão instigados a uma reflexão sobre a posição da mulher na sociedade. Logo, autoras/autores que exploram temas como feminismo, igualdade de oportunidades e luta contra estereótipos de gênero podem desempenhar um papel fundamental nesse processo. Além disso, a literatura não é apenas uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal, mas também um meio de promover a compreensão das diversas formas de ser e viver e é uma forma de promover a criticidade do aluno-leitor.

De acordo com Grossel e Souza (2022):

Sabendo disso, é necessária a adoção de metodologias significativas e contribuintes com essa visão libertadora e crítica do processo educativo. Em específico nas aulas de Língua Portuguesa, pode-se utilizar um introdutório literário às abordagens sociais realizadas. Além do incentivo da leitura de literatura, essa ferramenta, se bem selecionada, é capaz de proporcionar o entendimento e uma reflexão consistente e necessária acerca da sociedade e suas mazelas, quando trabalhada de forma coletiva e crítica (GROSSEL e SOUZA, 2022, p.408-409).



Portanto, ao adotar uma abordagem de letramento literário que incorpora discussões de gênero, a educação não só enriquece o repertório cultural dos discentes, mas também os capacita a se tornarem cidadãos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Essa jornada literária transcende a sala de aula, impactando não apenas o indivíduo, mas também a comunidade em que ele está inserido, promovendo um ambiente mais inclusivo e respeitoso para todos.

### **3.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA NA LITERATURA E O EMPODERAMENTO FEMININO**

O feminino e masculino são construções históricas e culturais muito ligadas aos estereótipos. Logo, as percepções de feminino e masculino que permeiam a sociedade ainda está muito atrelada à questão binária, isto é, as “coisas que são de homens e coisas que são de mulheres”.

A distinção dos sexos foi por muito tempo atrelada ao determinismo biológico, como se mulheres e homens já tivessem nascido predestinado com as funções específicas para cada um, isto é, a mulher era considerada o “sexo frágil”, sensível, submissa ao homem; e o homem, por sua vez, era o “sexo forte”, o provedor da casa e que podia trabalhar fora de casa, enquanto a mulher tinha “nascido para procriar, ser dona do lar, cuidar da casa, do marido e dos filhos” e não podiam trabalhar fora de casa e muito menos em “trabalhos ditos masculinos”.

O termo gênero irá aparecer no século XX, principalmente no pós-guerra (2ª Guerra Mundial) através do movimento feminista, o qual lutava por igualdade/ equidade entre mulheres e homens. As mulheres não aceitavam a imposição da sociedade que afirmava que as mulheres eram consideradas “sexo frágil”; sendo assim, as mesmas eram contra o determinismo biológico.

Segundo Brah (2006):

A força por trás da teoria e da prática feminista no período do pós-guerra tem sido seu compromisso de erradicar desigualdades derivadas da noção de diferença sexual inerente a teorias biologicamente deterministas, que explicam a posição social das mulheres como resultado de diferenças inatas. (...) As feministas, é claro, não ignoram a biologia das mulheres, mas questionam ideologias que constroem e representam a subordinação das mulheres como resultado de suas capacidades biológicas (BRAH, 2006, p. 342).

Na década de 1980, os movimentos feministas começaram a utilizar o termo gênero em detrimento do termo “sexo biológico”, “reforçando a ideia de que as diferenças entre homens e mulheres não dependiam do sexo biológico, e sim dos fatores culturais nos quais as pessoas estavam inseridas” (SPIZZIRRI, PEREIRA e ABDON, 2014, p.43).

Percebe-se que as funções do feminino e masculino são construções socio-culturais, carregadas por ideais políticos, morais, religiosos, sociais e culturais da sociedade a qual está inserida. Pode-se citar por exemplo a distinção do papel da mulher aqui no Brasil e no mundo árabe e/ou islâmico, nas quais “as relações entre o sexo feminino e masculino é distinta, ou seja, gênero está relacionado às relações culturais e sociais de cada sociedade” (SILVA, 2018, p.225).

Nota-se, portanto, que os preconceitos contra a mulher e as questões binárias ainda são bastante presentes em muitas sociedades pelo mundo afora e apesar dos avanços no que se refere às conquistas femininas no Brasil, ainda é presente na sociedade brasileira as desigualdades de gênero. Logo, necessita-se que todas as instâncias da sociedade busquem formas de promover a igualdade/equidade de gênero.

Na atualidade, as questões de gênero tomaram um novo patamar e estão relacionados a diversidade de gêneros existentes, isto é, ela vai além da binária homem e mulher, existindo novas identidades de gêneros (mulher ou homem cisgênero, mulher ou homem transgênero, gênero não-binário, agênero, etc) que pode estar relacionado ou não ao sexo biológico. Assim, as minorias e muitos âmbitos sociais vêm buscando o respeito, representatividade e igualdade/equidade para essa diversidade de gênero existente.

Percebe-se a importância intrínseca da discussão sobre a diversidade de gênero, no entanto, nesta pesquisa, buscaremos uma abordagem mais específica, concentrando nossas discussões no gênero feminino, explorando suas conquistas e desafios cotidianos. A diversidade de gênero na literatura e na educação, embora de extrema relevância, permanecerá como um tema a ser desbravado em futuras pesquisas. É nosso propósito aqui aprofundar a compreensão do papel da mulher na Literatura, destacando como essa expressão artística pode ser uma aliada poderosa na representação feminina e no fomento da igualdade de gênero.

Observa-se que, apesar dos obstáculos persistentes, a mulher tem conseguido marcar presença em diversas esferas sociais, com a Literatura, destacando-se como uma arena de particular importância. A produção de autoria feminina é

produzida desde meados do século passado e vem se destacando na contemporaneidade. Antes disso, a literatura ocidental era historicamente representada “[...] por homens, brancos e da elite social, possuidor de um caráter impregnado por ideologias, excluía qualquer tipo de produção literária que não correspondesse aos modelos propostos pela hegemonia masculina (ROSSINI, 2014, p.3).

Além disso, ao percorrer a linha do tempo da história literária, é evidente que as mulheres conquistaram o direito não apenas de serem personagens fortes em histórias, mas também autoras de suas próprias narrativas. Ao longo do tempo, a literatura deixou de ser uma arena predominantemente masculina, com mulheres agora capazes de escrever e assinar suas obras com seus próprios nomes.

Esse é um marco significativo, estabelecendo uma evolução nas ideias e um progresso na superação das barreiras impostas pelo machismo arraigado em diversas sociedades. Esse avanço não apenas celebra a diversidade de vozes, mas também inspira gerações futuras de mulheres a perseguirem seus talentos literários sem restrições ou limitações baseadas no gênero.

Uma narrativa literária não fornece apenas um reflexo da experiência feminina, mas também se torna um meio pelo qual as mulheres podem reivindicar suas vozes e narrativas. Cabe aqui destacar que “Produzir um corpus de literatura feminista junto com a demanda de recuperação da história das mulheres foi uma das mais poderosas e bem-sucedidas intervenções do feminismo contemporâneo” (HOOKS, 2019, p.34-35).

A mulher e a literatura formam uma união poderosa, capaz de transcender barreiras e moldar a percepção cultural. Ao longo dos séculos, as mulheres enfrentaram desafios para encontrar espaço e voz no mundo literário, mas sua resiliência e determinação abriram caminho para uma expressão mais plena e diversificada. A literatura, como espelho da sociedade, iniciou uma reflexão sobre experiências femininas, oferecendo uma plataforma para contar histórias que, por muito tempo, foram silenciadas.

Sobre isso, a autora Alves (2010) afirma que:

Nas várias abordagens teóricas, depoimentos, textos poéticos e ficcionais, a escrita da mulher passa a violar este silenciamento[...] [...]a escrita feminina institui uma reflexão a partir da experiência de um estar no mundo diferenciado, indicado pelo gênero ao grafar uma voz desejante, inquietante e que inquieta, e, assim, desloca a imagem e a autoimagem da mulher (ALVES, 2010, p. 184-185).

No âmbito literário, as obras escritas por mulheres não são apenas registros de narrativas individuais; são manifestações de resistência, que desafiam normas e questionam estereótipos. Ao explorar temas relacionados à feminilidade, questões étnico-raciais, igualdade de gênero e empoderamento, a literatura torna-se, assim, um espaço onde as vozes femininas ecoam e ressoam, inspirando não apenas mulheres, mas toda a sociedade, a reexaminar e reconstruir suas visões sobre o papel da mulher.

Ademais, a diversidade de perspectivas proporcionadas pelas autoras, enriquecem o cenário literário, promovem uma compreensão mais completa e complexa da experiência humana. Mulheres de diferentes origens, culturais e sociais trazem nuances únicas às suas narrativas, ampliando o repertório literário global. A literatura feminina não se limita a explorar apenas as questões de gênero; ela também abordou temas universais, como amor, perda, identidade e justiça social, oferecendo uma gama rica de experiências e reflexões.

É notório que essas conquistas e inserção das mulheres na literatura tem sido galgado por muitas gerações e culturas. Cabe aqui mencionar as autoras Jane Austen, Emily Brontë e Mary Shelley na literatura inglesa; e Toni Morrison, escritora estadunidense. Na literatura brasileira têm-se as escritoras: Maria Firmina dos Reis, Cecília Meireles, Rachel de Queiroz, Carolina Maria de Jesus, Lygia Fagundes Telles, Lygia Bojunga, Djamila Ribeiro, Adélia Prado, Conceição Evaristo, Hilda Hilst e Cora Coralina, entre outras. Essas mulheres são exemplos de escritoras “que não deixaram de escrever mesmo diante das opressões, e deram voz feminina ao discurso literário abrindo caminho para tantas outras” (ANDRADE, 2020, p.5-6).

No entanto, apesar dos avanços, os desafios persistem. Ainda há uma necessidade crucial de ampliar o reconhecimento e a visibilidade das mulheres na literatura, especialmente em áreas onde sua presença é sub-representada. Iniciativas que promovem igualdade de oportunidades para escritoras, críticas literárias e personagens femininas são fundamentais para construir um cenário mais inclusivo. Portanto, a mulher na literatura não é apenas uma figura, mas uma força dinâmica, moldando e sendo moldada pela linguagem que escolhe.

## 4.0 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA TRABALHAR A LITERATURA FEMININA EM SALA DE AULA

Como forma de promoção do letramento literário, do empoderamento feminino e da igualdade de gênero, propõe-se aqui uma sequência didática através da leitura literária de uma variedade de autoras, incluindo mulheres de diferentes origens: culturais e geográficas. A referida sequência didática (SD) será dividida em 5 encontros, com duração de 5h/aulas cada encontro.

No primeiro encontro (Tabela 1), como forma de promover a reflexão dos alunos sobre o papel da mulher no passado e na contemporaneidade, será reproduzida a música “Ai que saudades de Amélia”, de composição de Mário Lago ((1942) e eternizada na voz do cantor Roberto Carlos. Depois de escutarem a música, a professora perguntará a impressão deles sobre a canção, em seguida fará as seguintes perguntas: 1-Você já tinha ouvido falar na expressão “Amélia, mulher de verdade”? Explique. 2- Em sua opinião existe uma “mulher perfeita”? 3-Em sua opinião qual o lugar e/ou papel da mulher na sociedade contemporânea? Depois que os alunos responderem os questionamentos, a professora explicará o contexto em que foi criado a referida música. Em seguida pedirá que os alunos pesquisem sobre o papel da mulher na década de 1940 no Brasil e no mundo.

Tabela 1: Primeiro encontro

PRIMEIRO ENCONTRO
<p><b>Duração:</b> 5 aulas (45 minutos cada)</p> <p><b>Turma:</b> 2º ano/ Ensino médio</p> <p><b>Tema:</b> Desconstruindo estereótipos sobre a figura feminina.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Discutir sobre o papel da mulher no passado e nos dias atuais.</li><li>• Propiciar aos alunos a reflexão sobre o machismo e formas de combatê-lo.</li><li>• Promover momentos de leitura de textos literários para discutir as questões de gêneros.</li><li>• Reafirmar a importância da leitura de obras de autoria feminina para a promoção da igualdade/ equidade de gênero na Literatura.</li></ul> <p><b>Elementos textuais:</b> Poema “Receita de Mulher” (Vinícius de Moraes); Quadrinhos “O que você quer ser quando crescer”, década a década (2003) de Maitena Burundarena;</p> <p><b>Música:</b> Ai Que Saudades da Amélia (Roberto Carlos).</p>

Fonte: elaborado pela autoras, 2023.



De posse destas informações a docente levará para os alunos o texto literário poema, o poema “Receita de Mulher” (1959) de Vinícius de Moraes. O poema discute a questão do padrão de beleza imposto às mulheres; observa-se isso, já no início do poema: “as muito feias que me perdoem, mas beleza é fundamental”. Depois da leitura do poema, o professor perguntará a interpretação dos alunos, discutindo a questão dos padrões de beleza imposta à mulher pela sociedade machista, principalmente através da mídia.

Em seguida, o docente relacionará a música “Ai que saudade de Amélia” com este poema de Vinícius, buscando mostrar para os alunos que mais uma vez a mulher ficou reduzida ao seu corpo, no que se refere à sensualidade, mediante a beleza imposta pela sociedade; e a questão de ter que ser “perfeita”, ou seja, servindo apenas para casar, procriar e ser dona de casa.

Para que os discentes possam refletir sobre a evolução do papel da mulher na sociedade mundial, será mostrado o quadrinho “O que você quer ser quando crescer”, década a década (2003) da cartunista e chargista Maitena Burundarena (Fig. 1). A docente mostrará para os alunos que nas últimas décadas a mulher entrou no mercado de trabalho, conquistou direitos que antes só era permitido ao homem; contudo, ainda tem muita luta a enfrentar, para se alcançar uma maior igualdade de gênero.

**Figura 1:** “O que você quer ser quando crescer”, década a década.



**Fonte:** Maitena Burundarena (*Mulheres Alteradas 1*, p. 75).



No segundo encontro (Tabela 2) da SD, primeiramente será realizada uma aula expositiva e discursiva sobre o tema gerador: “A mulher, a submissão, patriarcado, o machismo e o trabalho invisível das mulheres brasileiras”. Em seguida, o professor entregará cópias do conto de fadas “Rapunzel” para realização da leitura compartilhada. Os alunos serão indagados através dos seguintes questionamentos: Já conheciam a história presente nesse conto? Como a mulher é representada na história desse conto? Já tinham realizado essa leitura quando eram crianças? Caso tenham lido, se tiveram a mesma impressão da história realizando a leitura desse conto agora como adolescentes?

**Tabela 2:** segundo encontro

SEGUNDO ENCONTRO
<p><b>Duração:</b> 5 aulas (45 minutos cada)</p> <p><b>Turma:</b> 2º ano/Ensino médio</p> <p><b>Tema:</b> A mulher, a submissão, patriarcado e o machismo; O trabalho invisível das mulheres brasileiras.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber as questões de gênero no contexto do casamento e os motivos de muitas mulheres serem submissas ao marido.</li><li>• Refletir sobre as condições das mulheres que são “donas de casa” e sobre o trabalho invisível das mulheres brasileiras.</li><li>• Discutir sobre as violências sofridas pelas mulheres brasileiras.</li><li>• Compreender os elementos da narrativa.</li><li>• Compreender as características do gênero literário conto.</li><li>• Compreender os conceitos de conto de fadas e contos de fadas modernos.</li></ul> <p><b>Elementos textuais:</b> A leitura do conto de fadas “Rapunzel”, dos irmãos Grimm; o conto “Plano matrimonial”, de Marina Colasanti (2010) e conto de fadas moderno “Moça de Tecelã”, de Marina Colasanti.</p> <p><b>Vídeos:</b> Filme “Cinderela”, direção de Kenneth Branagh, 2015.</p>

**Fonte:** elaborado pela autoras, 2023.

Em seguida, os alunos farão a leitura do conto moderno “A Moça de Tecelã” (2004), de Marina Colasanti. Depois disso, será feita a discussão da referida obra com toda turma, falando os pontos que mais chamaram a atenção e deverão correlacionar com o conto de fadas “Rapunzel”. Os alunos serão indagados também através dos seguintes questionamentos: Como a mulher e o homem são representados nas duas histórias? A mulher precisa de um homem para salvá-la, como ocorre no conto de fadas “Rapunzel”? Sobre a obra “A moça de Tecelã, quais violências podem ser observadas na história? Existe alguma intertextualidade ou semelhanças entre essas duas histórias? Esses comportamentos dos homens e das mulheres nas duas histórias ocorrem na vida real? Explique.

Sobre o conto “A moça de Tecelã” na sala de aula, Ferreira (2014, p.3) afirma que “apresenta a possibilidade de leitura através da perspectiva da crítica feminista, pois apresenta temáticas referentes à opressão da mulher pelo homem, exploração do seu trabalho, ao casamento, com a proposta de reversão do papel inicial de subordinação”.

Para melhor discussão sobre a temática será exibido o filme “Cinderela” (2015), direção de Kenneth Branagh, e depois a leitura do conto “Plano matrimonial”, de Marina Colasanti (2010). Para discussão sobre as temáticas “casamento, violência doméstica, machismo, Lei Maria da Penha e o empoderamento feminino”. Em seguida, os alunos serão indagados através dos seguintes questionamentos: A mulher precisa do casamento para ser feliz? Todos os relacionamentos amorosos tem um “final feliz” como ocorre em “Cinderela”? Por que muitas mulheres não conseguem romper o “quadro” de violência doméstica? Por que existe tanto feminicídio no Brasil? O que pode ser feito para diminuir as taxas de feminicídio no Brasil e as violências contra a mulher?

Observa-se que essas discussões irão auxiliar os alunos e alunas a romperem com o machismo e se unirem a favor da igualdade de gênero e cultura de paz. “Desse modo, é relevante a abordagem e reflexão sobre o tema em sala de aula, considerando o papel de conscientização e educação da escola e o poder de transformação social que o professor detém” (FERREIRA, 2014, p.3)

No terceiro encontro (Tabela 3), terá como tema “A mulher em diferentes culturas”. A professora realizará um debate sobre “A mulher nas diferentes culturas”, enfatizando como a religião, entre elas a islâmica, retrata a mulher. Para isso o professor fará uma aula expositiva e discursiva através de slides. Nos slides também terá fotos de exemplos de mulheres de diferentes culturas, entre elas Malala Yousafzai. Em seguida, o professor perguntará aos alunos se eles conhecem a história de vida Malala Yousafzai. Mesmo que alguns alunos conheçam, o docente pedirá para a aula seguinte que os alunos pesquisem de forma resumida a biografia de Malala Yousafzai para ser discutida na aula seguinte. Na próxima aula, os alunos apresentarão suas pesquisas. Em seguida, o docente explicará o gênero autobiografia.

Tabela 3: terceiro encontro

TERCEIRO ENCONTRO
<p><b>Duração:</b> 5 aulas (45 minutos cada)</p> <p><b>Turma:</b> 2º ano/Ensino médio</p> <p><b>Tema:</b> A mulher em diferentes culturas.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Refletir sobre o papel da mulher em diferentes culturas, especificamente, a cultura em países da religião muçulmana.</li><li>• Compreender as características do gênero autobiografia.</li><li>• Discutir os aspectos literários presentes na obra “Eu sou Malala”.</li><li>• Utilizar os conhecimentos prévios apreendidos em outras disciplinas para compreensão da leitura literária dos livros sobre Malala Yousafzai.</li></ul> <p><b>Elementos textuais:</b> Leitura do livro “Eu sou Malala- A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, de Malala Yousafzai e Christina Lamb; leitura da obra “Malala – a menina que queria ir para escola”, de Adriana Carranca.</p>

Fonte: elaborado pela autoras, 2023.

Posteriormente, o docente pedirá que os alunos façam em casa a leitura do livro “Eu sou Malala- A história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã”, de Malala Yousafzai e Christina Lamb. Os alunos terão que fazer um diário de leitura da obra (eles terão 15 dias para fazer essa leitura). Depois de realizada a leitura, deverão dizer o que acharam da obra, os aspectos narrativos da obra, entre outros pontos que considerarem interessantes.

Sobre a obra de Malala e o gênero autobiografia na sala de aula, a autora Silva (2021) afirma que:

“Eu sou Malala” é escrito em primeira pessoa, como normalmente são escritos os diários, livros de memórias ou autobiografias. Entretanto, como não registra os eventos com data e regularidade, não se trata de um diário. E a narrativa também não tem a liberdade ficcional que caracteriza as memórias. A preocupação com a veracidade faz deste livro uma autobiografia. Esse tipo de narrativa é interessante para os jovens, porque lhes dá acesso à “voz” do narrador: no caso, uma adolescente – hoje, uma jovem – que antes de completar quinze anos foi baleada na cabeça por terroristas do grupo Talibã, apenas por defender o direito das meninas de frequentarem a escola. Ler alguém narrando em primeira pessoa eventos tão dramáticos dá ao leitor a chance de compartilhar emoções com a narradora-protagonista (SILVA, 2021, p.8).

Na aula seguinte, o professor pedirá que os discentes realizem a leitura compartilhada de “Malala – a menina que queria ir para escola”, de Adriana Carranca.

Depois disso, eles serão indagados sobre o que acharam das duas obras e quais as semelhanças e diferenças encontradas, tendo em vista que a história das duas obras é a mesma, mas o formato da obra é diferente. Além disso, deverão relacionar a leitura com o tema central do terceiro encontro, discutindo como a mulher é vista nos países de cultura islâmica, especificamente no Paquistão que é o país de origem de Malala.

Será discutido também as diferenças existentes entre a cultura do Paquistão e do Brasil. Além da questão da mulher, serão discutidos os direitos das crianças e adolescentes e as violências sofridas por crianças e adolescentes no Brasil e pelo mundo afora. Logo, “a leitura de *Eu sou Malala* possibilita um diálogo com realidades de inúmeros países que vivem situações de opressão” (SILVA, 2021, p.8).

No quarto encontro (Tabela 4), será discutido o feminino e as questões étnico-raciais. Assim, o tema desse encontro será “Os desafios e o racismo enfrentados pelas mulheres negras”. No primeiro momento será realizado uma aula expositiva e discursiva sobre a importância da cultura afro-brasileira, sobre o racismo no Brasil e no mundo e como racismo repercute nos desafios enfrentados pela mulher negra. Em seguida, será elencado a importância da representação negra na literatura e a importância da leitura de obras de autorias de mulheres negras para o empoderamento, valorização, identidade e representatividade da mulher negra.

**Tabela 4: Quarto encontro.**

<b>QUARTO ENCONTRO</b>
<p><b>Duração:</b> 5 aulas (45 minutos cada)</p> <p><b>Turma:</b> 2º ano/Ensino médio</p> <p><b>Tema:</b> Os desafios enfrentados pela mulher negra.</p> <p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Discutir sobre as violências sofridas por mulheres negras.</li><li>• Analisar os motivos do racismo enfrentados pelas mulheres afro-brasileiras e as mulheres afro-americanas.</li><li>• Discutir a temática “cultura do estupro e o racismo”.</li><li>• Reafirmar a importância da leitura de obras de autorias de mulheres negras para o empoderamento, valorização, identidade e representatividade da mulher negra.</li><li>• Verificar a biografia das escritoras Cristiane Sobral, Conceição Evaristo e Chimamanda Ngozi Adichie.</li><li>• Averiguar como os contos das referidas autoras rompem com o padrão hegemônico e eurocêntrico de representação da criança negra.</li><li>• Verificar como a história da infância dessas autoras serviram como “pano de fundo” para construção das personagens crianças e mulheres negras nos contos das referidas autoras.</li><li>• Analisar o empoderamento feminino das personagens negras nos contos escolhidos.</li></ul>

**QUARTO ENCONTRO**

**Elementos textuais:** Leitura dos contos “Pixaim”, de Cristiane Sobral, “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo e “No seu Pescoço”, de Chimamanda Ngozi Adichie.

**Música:** “Dona de Mim”, da cantora Isa.

**Fonte:** elaborado pela autoras, 2023.

Em seguida, será pedido que os alunos pesquisem a biografia das escritoras brasileiras Cristiane Sobral e Conceição Evaristo e da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie. Posteriormente, serão realizadas as leituras de contos das referidas autoras. Os contos escolhidos são: “Pixaim”, de Cristiane Sobral, “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo e “No seu Pescoço”, de Chimamanda Ngozi Adichie. O conto, “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, de Conceição Evaristo, retrata as violências sofridas e a identidade da mulher negra. O conto “Pixaim”, de Cristiane Sobral, discute a questão da formação de identidade de uma menina negra, a qual todos querem alisar seu cabelo. O conto “No seu pescoço” será discutido a questão das violências e “cultura do estupro” sofridas pela mulher negra.

Em seguida, a turma será dividida em três grupos para realizarem a leitura dos contos, na qual cada grupo ficará com um conto das referidas autoras. Cada grupo terá que apresentar o que entendeu do conto e sua relação com a biografia da autora do conto lido. Os alunos deverão explicar como os contos das referidas autoras rompem com o padrão hegemônico e eurocêntrico da mulher negra e quais os temas são abordados nos contos. Em seguida, os alunos ouvirão a música “Dona de Mim”, da cantora Isa e deverão correlacionar com os contos lidos e analisar o empoderamento feminino das personagens negras nos contos e na referida música.

Além das questões do feminino e empoderamento da mulher negra a partir da literatura, observa-se a importância de trabalhar autoras ou autores negros também para implementação das questões étnico-raciais na escola. Assim sendo, “a prática de leitura literária feminina negro-brasileira na sala de aula pode ser uma ferramenta para ajudar aplicação da Lei 10.639/03 nas aulas de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, romper o silêncio escolar acerca das relações étnicas” (SILVA e BASSANI, 2023, p.11). Além disso, contribui para o letramento literário promovendo a formação do leitor autônomo e crítico.

Para finalização da proposta pedagógica, o professor irá para o quinto encontro (Tabela 5). No primeiro momento, o professor entregará cópias da crônica “As boazinhas que me perdoem” (2001), da escritora Martha Medeiros. Após a leitura da

crônica, o professor fará os seguintes questionamentos: 1- O que a autora quis dizer com “as boazinhas que me perdoem”? 2- Você acha que a mulher pode ter qualquer profissão?

**Tabela 5: Quinto encontro**

<b>QUINTO ENCONTRO</b>
<b>Duração:</b> 5 aulas (45 minutos cada)
<b>Turma:</b> 2ª ano/Ensino médio
<b>Tema:</b> Os obstáculos enfrentados pelas mulheres para serem inseridas na área de Ciências e em outras profissões que a sociedade machista afirma ser “apenas de homens”
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Perceber os desafios enfrentados pelas mulheres para serem aceitas no mundo das Ciências e em outras profissões que a sociedade machista afirma ser “profissão de homem”.</li><li>• Promover a sensibilidade nos alunos e alunas sobre o lugar da mulher é onde ela quiser estar.</li><li>• Compreender as características do gênero crônica.</li><li>• Aprender a biografia da escritora Martha Medeiros.</li><li>• Elaborar uma crônica com os temas trabalhados em toda SD.</li><li>• Elaborar um roteiro teatral com base no filme “Estrelas além do tempo”.</li></ul>
<b>Elementos textuais:</b> Crônica “As boazinhas que me perdoem” de Martha Medeiros. Elaboração e encenação de uma peça teatral.
<b>Filme:</b> Estrelas além do tempo (duração 2h 7 minutos).

**Fonte:** elaborado pelas autoras, 2023.

Diante disso, o professor pedirá que os alunos realizem uma pesquisa sobre “As contribuições das mulheres para a literatura ao longo da história”. A partir disso, será realizado uma discussão sobre o papel da mulher nas diferentes “profissões” ao longo dos tempos, especificamente sobre a mulher como escritora de textos literários e em profissões que segundo a sociedade machista são “profissões de homens”. Em seguida, os alunos serão instruídos a elaboração de uma crônica sobre o tema “Os desafios e avanços enfrentados pelas mulheres na sociedade brasileira”. Os alunos utilizaram de todos os conhecimentos apreendidos nas aulas anteriores.

Dando continuidade à proposta didática, o professor exibirá o filme “Estrelas além do tempo” (EUA, 2016). O filme é uma adaptação do livro de mesmo nome, que conta a história de três mulheres negras norte-americanas (uma matemática, uma engenheira e uma supervisora de computadores) que enfrentaram grandes dificuldades para realizar um sonho: trabalhar na NASA. A história é baseada em fatos reais e ocorreu na década de 1960, período da guerra fria. Essas três mulheres foram importantes para a conquista espacial estadunidense, e conseqüente fizeram



história por serem mulheres, e, além disso, negras, desafiando assim os preconceitos raciais e de gênero.

Depois da exibição do filme, serão discutidas as temáticas abordadas no filme: a luta das mulheres, diversidade, racismo, ou seja, questões sociais, raciais, históricas e políticas enfrentadas pelas mulheres. A discussão será norteadas pelas seguintes questionamentos: 1-Por que as mulheres brancas e negras no filme são tratadas de formas diferentes? 2-Vocês acham que as mulheres negras atualmente sofrem os mesmos preconceitos e/ou discriminação de décadas atrás? 3- Em sua opinião, a mulher, seja ela negra ou branca, pode ocupar os mesmos espaços que os homens nas Ciências ou em qualquer profissão?

Por fim, com base em todos os conhecimentos adquiridos no decorrer de todos os encontros, o professor sugerirá a produção de uma peça teatral, no qual os alunos se caracterizarão de cientistas, buscando deixar em evidência as descobertas científicas realizadas pelas mulheres e como estas mulheres se comportavam na época; como também a aceitação ou não destas mulheres e suas descobertas; ou uma peça teatral sobre escritoras ou outras profissões “consideradas masculinas”. Fazendo uma discussão/reflexão entre o papel das mulheres em décadas atrás e na atualidade. Para que esta proposta alcance sucesso, o professor desempenha um papel fundamental, orientando os alunos na exploração criativa do teatro como meio de expressão.

Inicialmente, será ministrada uma explicação detalhada sobre a construção de roteiros teatrais, oferecendo aos alunos as ferramentas necessárias para dar vida às suas narrativas. Em um segundo momento, a turma será dividida em grupos, proporcionando a cada equipe a oportunidade de criar uma história para ser encenada.

A execução dessa atividade será enriquecida por oficinas de jogos teatrais conduzidas pelo docente. Essas sessões permitirão que os alunos demonstrem, através da arte da improvisação, as histórias potenciais que poderiam evoluir para um roteiro teatral. A escolha do roteiro teatral mais apreciado será decidida coletivamente pela turma, fortalecendo o senso de participação e comunidade.

De acordo Spolin (2015):

A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual

a tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação (SPOLIN, 2015, p. 05).

A etapa seguinte envolverá ensaios no contraturno escolar, onde o professor orientará os alunos na preparação e desenvolvimento da peça teatral escolhida. A criação dos figurinos será uma atividade colaborativa entre os alunos e o professor, incentivando a expressão criativa e a reutilização de materiais disponíveis, seja em suas casas ou por meio de elementos imaginativos.

Quanto à apresentação, a escolha de realizá-la no pátio da escola ou na sala de aula dependerá das preferências e possibilidades logísticas. Optando-se pela sala de aula, o professor poderá organizar a presença de outras turmas para assistir, proporcionando uma interação potencial entre os alunos e ampliando o impacto da experiência teatral.

Essa proposta através do teatro transcende a mera encenação teatral, pois tem um propósito mais amplo: desafiar estereótipos de gênero e empoderar as alunas, mostrando para elas que as mesmas têm o poder de escolher qualquer profissão que quiser exercer; e também tem o objetivo de sensibilizar os alunos sobre a não prática do machismo.

Ademais, a interseção dessa experiência com a leitura literária ampliará ainda mais a compreensão dos alunos sobre as diversas narrativas femininas, inspirando uma apreciação mais profunda e reflexiva das questões de gênero. Essa integração entre teatro e leitura literária é uma ponte para a compreensão mais holística das experiências femininas, construindo um ambiente educacional que promova a diversidade e a igualdade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Percebe-se que a participação ativa das mulheres na produção literária não apenas rompe barreiras, mas também desafia estereótipos e o silenciamento feminino imposto pelo machismo e o patriarcado, contribuindo para a construção de uma visão mais ampla, igualitária e equitativa da sociedade. Ao celebrar e promover a diversidade de vozes femininas na literatura, contribuimos para um mundo onde a expressão criativa é verdadeiramente livre e enriquecedora para todos e todas.

Por sua vez, a discussão de gênero em sala de aula, mediada pela literatura, não apenas fornece um espaço para a análise crítica das representações femininas

e masculinas, mas também promove uma sensibilização para as complexidades das relações interpessoais. Ao vivenciar as histórias de personagens femininas fortes, por exemplo, alunos e alunas podem internalizar valores de respeito e empatia, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Consequentemente, promoverá uma educação libertadora, fomentando a formação de um aluno leitor crítico-reflexivo sobre a sociedade que está inserido.

## REFERÊNCIAS

---

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **No seu pescoço**. Trad. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2017a.

ALVES, M. **A literatura negra feminina no Brasil** - pensando a existência. Revista da ABPN, n.3, v.1, nov.2010-fev. 2011, p. 181-189.

ANDRADE, T. H. S. **O lugar de fala da mulher na literatura: a democratização do discurso feminino**. Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 5, p. 1-16, set. 2020 | <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13781/20/19>

BARBOSA, B. T. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n.1, p. 145-167. Marc/ago. 2011. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf> acesso em: 27/03/2018.

BARREIRO, A.; MARTINS, F. H. **Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula**. Leitura: Teoria e Prática, São Paulo, v.34, n.68, p.93-106, set./dez. 2016.

BARCELOS, V. H. L. SCHULZE, C. M. N. **O texto literário e as representações sociais: uma alternativa metodológica em educação ambiental**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, n. 6, p. 259-268, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/25853> acesso em 17/07/2023.

BRAH, A. **Diferença, diversidade, diferenciação**. Cadernos Pagu (26), janeiro-junho de 2006: pp.329-376. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/B33FqnVYTPDGwK8SxCPmhy/?format=pdf&lang=pt> acesso em 13/08/2023.

BURUNDARENA, M. **Mulheres Alteradas 1**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

CARRANCA, A. **Malala, a menina que queria ir para escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CARLOS, R. Ai **Que Saudades da Amélia**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/roberto-carlos/87939/> acesso em: 23/11/2019.

COLASANTI, M. **A Moça Tecelã**. São Paulo: Global Editora. 2004.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Maria do Rosário Imaculada dos Santos**. In: Insubmissas Lágrimas de Mulheres. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

FERREIRA, M. S. N. **Leitura de “a moça tecelã”, de Marina Colassanti**: Uma proposta para a sala de aula. Anais V ENLIJE. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5975>>. Acesso em: 11/05/2023.

GROSSEL, A. K., & de Souza, M. (2022). **Literatura de autoria feminina como ferramenta de reivindicação social da mulher**. Palimpsesto - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ, 21(38), 396–418. <https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2022.63830>

HOOKS, B. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

MEDEIROS, M. **As boazinhas que me perdoem**. In: Trem-bala. Porto Alegre: L&PM, 2001b.

ROSSINI, T. (2014). **A construção do feminino na literatura:** representando a diferença. *Brasília: Journal for Brazilian Studies*, 3(1), 288-312. Retrieved from <https://tidsskrift.dk/bras/article/view/16761>. Acesso em: 13/08/2023.

SANTOS, L. TOFALINI, L. A. B. **A construção da figura da mulher na literatura de autoria feminina.** Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_port\\_uem\\_leonicedos-santos.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_port_uem_leonicedos-santos.pdf) acesso: 10/11/2019.

SILVA, R, P. **A importância da discussão de gênero na escola.** *Revista Perspectiva Geográfica-Campus Marechal Cândido Rondon*, v. 12, nº. 17, jul;-dez., p. 223-229, 2017.

SILVA, et al. **Letramento literário na prática escolar:** desafios e perspectivas. *Anais VII ENID & V ENFOPROF / UEPB...* Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64537>>. Acesso em: 12/09/2023.

SILVA, L. B. **Material digital do professor – Eu sou Malala** / Lenice Bueno da Silva; coordenação de Cristiane Fernandes Tavares; cedac – 1<sup>a</sup> ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SILVA, C. F. BASSANI, S. M. M.S. **A literatura negra feminina na sala de aula** [recurso eletrônico] / – 1. ed. - Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo, 2023. 34 p.: il.; 30 cm.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** [Tradução e revisão KOUDELA, Ingrid Dormien e Eduardo José de Almeida Amos]. 6a Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SOBRAL, Cristiane. **Pixaim.** In: *O tapete voador*. Rio de Janeiro: Malê, 2016. p.37-42.

SPIZZIRRI, G. C.M.A. PEREIRA. C.L.M. ABDO. **O termo gênero e suas contextualizações.** *Diagn Tratamento*. 2014;19(1):42-4. Disponível em: <http://files.bvs.br/upload/S/1413-9979/2014/v19n1/a3969.pdf> acesso em 15/09/2023.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. **A escola e a leitura da literatura.** In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M.K. (Org.). Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

YOUSAFZAI, M. LAMB, C. **Eu sou Malala:** a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã. São Paulo: Companhia das letras, 2019, 342 p.



DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.013

## ENTRE O NOSSO E O DA GENTE: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL DO PRONOME POSSESSIVO DE PRIMEIRA PESSOAL DO PLURAL

GAYLHA WÉGILA DE OLIVEIRA

Mestranda em Linguística na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [gwegila@gmail.com](mailto:gwegila@gmail.com);

### RESUMO

Com a inserção do você e a gente no quadro dos pronomes pessoais, houve, nos termos de Faraco (2006), um rearranjo no sistema pronominal, modificando o pronome em sua posição de sujeito e em função de complemento, como nos possessivos e oblíquos. Para os possessivos de 1ª pessoa do plural, temos no português brasileiro, duas representações: nosso (a) e da gente. Assim, este artigo tem por objetivos 1) analisar o comportamento sintático e morfológico dos pronomes possessivos citados e 2) refletir sobre a relação entre esses usos e o ensino de língua portuguesa. Os dados, retirados do corpus D&G, se compõem de 5 gêneros textuais diferentes em suas versões orais e escritas. Foram quantificadas todas as ocorrências do pronome de 1ª pessoa do plural, nos textos selecionados e realizados comparativos quanto à frequência e contextos de uso. Como referenciais teóricos, nos respaldamos em estudos de Faraco (1996) e de Lopes (2007) que descrevem as mudanças no comportamento dos pronomes, bem como nas reflexões teóricas de Abraçado (1991), Omena (1998) e Rocha (2009) no que se refere à mudança no comportamento dos possessivos. A análise confirma uma tendência à variação no uso dos pronomes. O uso do “da gente” em lugar do “nosso/nossa”, vem ganhando espaço no PB, especialmente em contextos mais informais, com maior tendência entre os mais jovens. Portanto, formas não prescritas pela GT estão presente nos usos e precisam ser descritos em contextos de análise linguística e de ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** Funcionalismo, Pronomes Possessivos, Mudança Linguística, Ensino.

## INTRODUÇÃO

A língua se transforma ao longo do tempo, e essas mudanças são motivadas pelo contexto de uso e pelas necessidades comunicacionais dos falantes. Dentre esses processos de mudança está a gramaticalização<sup>1</sup>, processo através do qual itens passam a assumir funções gramaticais diferentes, em determinados contextos, ou partem de um *continuum* de menos gramatical para mais gramatical, recuperando o pensamento de Meillet (1912), primeiro a utilizar e conceituar o termo gramaticalização. (MARTELOTTA et al. 1996, p. 46). Compreender essas mudanças é fundamental para uma correta descrição do português e traz um entendimento amplo do seu funcionamento.

Diante disso, objetivamos analisar o comportamento sintático e morfológico no uso dos pronomes possessivos *nosso (a)* e *da gente* e refletir sobre a relação entre esses usos e o ensino de língua portuguesa. Partimos da hipótese de que o termo *a gente* e, conseqüentemente, o termo *da gente* vem ganhando força, especialmente entre os mais jovens, tanto em contextos de língua falada, quanto de escrita.

A inserção do termo *a gente*, no quadro dos pronomes, motivou a utilização da forma possessiva *da gente*, criando-se uma forma alternativa de possessivo de primeira pessoa do plural que ocorre em concorrência à forma prototípica, destacando-se na língua falada, conforme estudado em Omena (1996). Essa transformação na forma possessiva de primeira pessoa do plural é resultado, segundo o autor, da inserção do *você* no quadro do sistema pronominal do português, que levou a uma reestruturação e trouxe conseqüências posteriores como a inserção da forma *a gente* e diversas outras variações, também nos pronomes complementos. Além dele, estudos como o de Lopes (1999) reafirmam essa hipótese através da explicação do processo de gramaticalização sofrido pela forma *a gente*.

Sobre o processo de gramaticalização do termo *da gente*, Rafael (2010), afirma que há indícios de uma herança lexical do nome (substantivo) "*gente*" para o pronome "*da gente*" em contextos semânticos que designam um grupo de pessoas, indeterminação e generalização. Além disso, teria ocorrido uma co-indexação e reanálise estrutural no eixo sintático que resultou na mudança de função: de pronome

1 Vale ressaltar que a gramaticalização não resulta no preenchimento de uma lacuna no sistema linguístico, visto que duas ou mais formas com funções similares podem coexistir em um determinado momento, com diferenças pragmáticas que podem ou não ser claras. (Hopper & Traugott, 2003).

pessoal para pronomes possessivos. Em relação ao aspecto semântico o autor menciona o traço de 1ª PP na forma **da gente**, mas especificamente função dêitica de primeira pessoa.

Para a compreensão dessa variação, neste estudo, foi realizada uma análise quantiquantitativa. Inicialmente, foram quantificadas as ocorrências do item **da gente** e **nosso**, nos diferentes gêneros apresentados no **corpus**. A partir da quantificação, buscou-se compreender os elementos motivadores dessas ocorrências e preferências de uso. As variantes analisadas seguiram o padrão apresentado nos dados: o **corpus** se divide em falantes de vários níveis, mas para esse estudo nos detemos nos falantes de nível superior, nível médio, e no fundamental, especificamente na 8ª série<sup>2</sup>. Ele está organizado nas seguintes subcategorias: sexo (feminino e masculino), tipo de texto (língua falada e língua escrita) e variação na faixa etária. Entretanto, para este estudo, focaremos na categorização dos dados a partir do nível de escolaridade. Quanto aos gêneros observados no **corpus**, foram utilizados todos os gêneros dispostos: Narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião.

Isto posto, este trabalho está assim estruturado: na primeira seção, apresentaremos o percurso de gramaticalização dos pronomes, partindo dos pronomes sujeito (**você e a gente**) até os possessivos; na segunda, abordaremos os possessivos, partindo de uma visão da gramática tradicional a uma visão funcionalista; na seção seguinte, serão feitas reflexões sobre o impacto dessas mudanças na língua e como elas devem ser abordadas nas aulas de língua portuguesa; na quarta, serão apresentados os dados do estudos e, a partir desses dados, feitas reflexões com respaldos nas teorias apresentadas, e, por último, apresentaremos as considerações finais.

---

2 A análise dos dados desse estudo foi organizada principalmente em relação ao grau de escolaridade por partimos do princípio que quanto mais monitora a linguagem menor a ocorrência de termos variantes. Assim, acreditamos que o uso do **da gente** será mais significativo, quantitativamente, nos textos de menor grau de escolaridade. Porém, não utilizamos os textos da 4ª série e alfabetização por serem textos muito curtos que não contemplava as formas em análise.

## COMPREENDENDO O FENÔMENO LINGUÍSTICO QUE PROPOMOS ANALISAR

A seguir serão apresentadas discussões teóricas que sustentarão a análise dos dados desse estudo. Assim, conheceremos percurso de gramaticalização dos termos *a gente* e *da gente*, além de nos debruçar sobre conceitos relativos aos pronomes de primeira pessoa do plural, a partir de diversos olhares e compreensões.

### O PERCURSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO TERMO A (DA) GENTE

Não é consensual a definição sobre o conceito de gramaticalização. Alguns conceituam gramaticalização como “[...] a passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical.” (MEILLET, 1912, p. 131). Entretanto, Gonçalves *et al.* (2007) reflete sobre os conceitos do termo e discute que nem sempre a classificação deste é tão clara. Segundo o autor, para alguns, gramaticalização pode ser *paradigma*, quando “[...] focaliza a maneira como formas gramaticais surgem e são usadas” e, para outros, pode ser *processo*, “[...] se se detiver na identificação e análise de itens que se tornam mais gramaticais”. (GONÇALVES *et al.*, 2007, p. 14).

Lopes (2007) compreende a inserção dos itens *você* e *a gente* como motivadora de uma série de repercussões gramaticais em diferentes níveis. Essa inserção trouxe, segundo a autora, alterações nas outras subcategorias pronominais (possessivos, oblíquos átonos e tônicos). Traçando um histórico no processo de gramaticalização do termo *a gente*, a autora declara que este item se originou do substantivo *gente* e que, “[...] ao assumir, em certos contextos discursivos, determinadas propriedades, valores e funções, passou a fazer parte de uma outra classe/categoria”. Trata-se, pois, de um caso de gramaticalização. (LOPES, 2007, p. 50).

A autora supracitada destaca que, na gramaticalização do termo *gente* para *a gente* (*gente* > *a gente*), nem todas as propriedades formais foram mantidas, tampouco todas as propriedades de pronomes foram incorporadas pelo termo gramaticalizado. Nesse sentido, defende que “A forma gramaticalizada mantém do termo *gente* o traço formal de 3ª pessoa do singular, embora acione uma interpretação semântico discursiva de 1ª pessoa do plural” (LOPES, 2007, p. 52). Para uma melhor compreensão desse processo, o quadro a seguir, retirado de Lopes (2007), resume as principais mudanças sofridas no processo de gramaticalização do termo *a gente*:

**Quadro 1 – Traços morfo-semânticos de gênero, número e pessoa de gente e a gente**

Traços		Gente	A gente
Número	Formal semântico	[∞PL]	[-p]   [+PL]
Gênero	Formal semântico	[+fem]   [∅FEM]	[∅fem]   [∞FEM]
Pessoa	Formal semântico	[∅eu]   [∅EU]	[∅eu]   [+EU]

Fonte: (Lopes 2007 *apud* Lopes 2003).

Podemos observar, no quadro acima, a perda do traço do plural. **Gente** como substantivo ocorre em singular e plural e, como pronome, passa a ocorrer formalmente apenas como singular, embora sua referência semântica seja de plural. Ocorreram, também, conforme o quadro 1, alterações nas especificações de gênero. O substantivo **gente** não impõe restrições quanto ao sexo dos referentes, uma vez que se refere a um grupamento de pessoas [+genérico]. A partir do seu processo de pronominalização, a forma **a gente** pronominal também não apresenta gênero formal, mas apresenta subespecificação semântica quanto ao gênero: admitindo referência a ambos os gêneros (feminino e masculino), a depender do contexto de uso. Assim, “[...] a especificação positiva de gênero formal [+fem] do substantivo desaparece, tornando-se neutra ([∅fem])”. (LOPES, 2004, p. 56).

Em relação ao traço pessoa, no seu processo de gramaticalização, a forma **a gente** manteve o traço formal de 3ª pessoa do discurso. Porém, em termos de pessoa semântica, passa a assumir a 1ª pessoa do plural, pois engloba a pessoa que fala e a pessoa com quem fala. Assim, nos termos de Lopes, passa de um traço [-EU] a um traço [+EU], representando nos termos da autora, um “eu-ampliado. Ela afirma que essa mudança pode ser referendada por dois indícios sintáticos: a concordância verbal com P4, frequente no português não padrão, e o a correferência pronominal com nosso(s)/nossa.

Araújo (2005), ao tratar das formas possessivas de 1ª pessoa do plural, no português falado em comunidades rurais afrodescendentes, elege 3 formas: **nosso (a), da gente e de nós**. Nos dados apresentados em seu estudo, a forma que menos se destaca é **de nós**, revelando uma grande concorrência entre as formas **nosso (a)** e **da gente**. Entretanto, estudos como o de Omena (1996) e Neves (2000) revelam que a forma prototípica “**nós**” é a mais utilizada em contextos urbanos.

Em relação aos aspectos da gramaticalização, Hopper e Traugott (1993) classificam as etapas de mudança em **camadas**. Em outros termos, uma camada coexiste com a outra, como é o caso das formas em tela. A nova forma não substitua

a antiga forma, mas são usadas pelo falante, concomitantemente. Em relação aos princípios da gramaticalização, identifica-se o princípio da persistência nos traços das formas analisadas. A *gente* manteve a referência indeterminada e genérica na maioria dos usos, conforme ocorre com o substantivo *gente*. Essa característica se estende a forma genitiva *da gente*.

A seguir, apresentaremos diferentes olhares, classificações e perspectivas em relação aos possessivos e mostraremos como chegamos a uma classificação de possessivo de primeira pessoa que contempla a forma *da gente*.

## **PRONOMES POSSESSIVOS DE PRIMEIRA PESSOA DO PLURAL: DIVERSOS OLHARES**

A classificação tradicional do possessivo de primeira pessoa do plural no PB é unânime e uniforme: classifica-se o item *nosso* (a), *nossos* (a) como possessivo de 3ª PP. Bechara (2010) apresenta um quadro representativo que confirma a concordância com essa classificação. É certo que o autor, sequencialmente, traz uma discussão sobre a mistura de pessoas (2ª e 3ª) e a confusão gerada pelo rearranjo pronominal apresentado por Faraco (1996), mas contempla uma classificação tradicional dos possessivos.

Para Cunha e Cintra (2016), os possessivos indicam “[...] os que lhes cabem ou pertencem” (CUNHA E CINTRA, 2016, p.?). O autor afirma que os possessivos apresentam três séries de formas: uma forma para cada pessoa do discurso (1ª, 2ª e 3ª). Essas variam em número, gênero e pessoa. Desse modo, quanto à primeira pessoa, as formas, *meu, minha, meus, minhas*, corresponde a 1ª pessoa do singular, *nosso, nossa, nossos e nossa*, a 1ª pessoa do plural. O autor ainda menciona que os possessivos “acrescentam à noção de pessoal gramatical uma ideia de posse”. (CUNHA E CINTRA, 2016, p. 333). Em relação à noção morfológica e sintática, o autor supracitado acrescenta sobre os possessivos: “São, de regra, pronomes adjetivos, equivalentes a um adjunto adnominal antecedido da preposição de (de mim, de ti, de nós, de vós, de si)”. (CUNHA E CINTRA, 2016, p. 333).

Ao tratar desse assunto, Monteiro (1994) discute que os possessivos se referem a mais de uma pessoa, gerando ambiguidades, e essas ambiguidades são, em parte, responsáveis pela introdução de formas genitivas para expressar a ideia de posse (dele, de vocês, da gente). Essas formas, segundo o autor, estão modificando



profundamente os possessivos, com a introdução de formas alternativas aos pronomes previstos pela tradição.

Para compreendermos essa mudança no possessivo de 1ª PP<sup>3</sup>, temos que contemplar todo o percurso. Monteiro (1994, p. 207) explica que, inicialmente, deu-se a alternância entre as formas *dele* e *seu*, motivada pela redução na ambiguidade no discurso, já que com o uso da forma *seu* “o referente tanto pode ser da segunda pessoa como da terceira”, além de servir tanto para a singular quanto para o plural. Embora seja empregada com bastante frequência, a forma *seu*, segundo o autor, não foi totalmente eliminada com o uso para a terceira pessoa; assim, ambas as formas são usadas com essa função.

Além dessa transformação, o desaparecimento da forma *vosso(a)* e a sua completa substituição pela forma *de vocês*, assim como acontece com o pronome *você*, na posição de sujeito, remete à segunda pessoa, mas mantém à terceira em sua morfologia. Além dessa alteração de pessoa do discurso, essa forma concorda apenas em número com o possuidor, não realizando a concordância de gênero, comum às formas sintéticas.

Fenômeno gramatical idêntico ocorre com a relação de uso entre *nosso(a)* e *da gente*. Sendo assim, entendemos que “Para criar um paralelismo, a relação atributiva de posse associada a essas formas [...] consta com a expressão *da gente*.” (MONTEIRO, 1994, p. 209). Em relação aos paralelismos entre os pronomes sujeito e possessivo, o autor supracitado identificou pelo menos 4 combinações: *nós e nosso*; *nós e da gente*; *a gente e nosso* e *a gente e da gente*. Porém, esses usos são, “esporádicos, ... já que o sujeito aparece em outras pessoas”. (MONTEIRO, 1994, p. 210). Em termos de concordância, “[...] ao contrário de *nosso*, que concorda em gênero e número com o objeto possuído, *da gente* é invariável, e, portanto, a ideia de plural é expressa pela noção de coletividade.” (MONTEIRO, 1994, p. 210).

Após todas essas observações, Monteiro (1994) reflete sobre a instabilidade do sistema pronominal e declara que “os possessivos tentam sobreviver num equilíbrio entre duas forças: a conservadora e a inovadora”. (Monteiro, 1994, p. 210-211). E classifica os possessivos em formas sintáticas (as tradicionais) e formas analíticas (as que foram surgindo com o uso).

A variação entre *nosso* e *da gente* também foi analisada por Abraçado (1991). Esse estudioso, descreve a reestruturação do sistema pronominal no dialeto carioca

---

3 PP = pessoa do plural

e as mudanças que envolvem esse sistema na maioria dos dialetos brasileiros. Para ele, o português brasileiro sofre a ação de duas tendências: tendência à redução das desinências pessoais das formas verbais e tendência à preservação de uma harmonia de traços entre o verbo e seu sujeito. Para o autor, a atuação conjunta dessas tendências tem participação efetiva no processo que envolve a reestruturação do sistema pronominal.

O autor ainda explica que, a partir daí, aconteceria uma série de mudanças que não fugiriam à razão principal: o desuso de *o/a/lhe* e *os/as/lhes* teria como causa a ação conjunta dessas duas tendências, uma vez que *ocê* e *ocês*, passaria a representar mais uma possibilidade de referência, levando à ambiguidade aqueles pronomes-complemento que se viram obrigados a servir às segundas e às terceiras pessoas do singular (*o/a/lhe*) e do plural (*os/as/lhes*). Além disso, a ambiguidade que se apoderou dos pronomes-complemento referidos anteriormente pelo mesmo motivo e nas mesmas circunstâncias atingiu também o possessivo de terceira pessoa, provocando uma reorganização no subsistema de pronomes possessivos, que resultou na utilização exclusiva de *seu(s)/sua(s)* para a 2ª pessoa do singular, enquanto que na 3ª pessoa do singular, 2ª pessoa do plural e 3ª pessoa do plural passou-se a empregar *dele(a)*, *de vocês* e *deles(as)*. Mudanças já citadas por Monteiro (1994) como percurso que culminou em usos de formas genitivas para expressar ideia de posse.

Sobre essas mudanças, o único sistema a se manter inalterado é o da 1ª pessoa do singular. Os demais foram ou estão sendo atingidos por mudanças linguísticas que (com exceção das terceiras pessoas) se iniciam na função de sujeito, alcançando outras funções, como é o caso dos possessivos, analisados nesse estudo.

Isto posto, compreende-se que esse processo de mudança nos possessivos está em percurso. As formas genitivas que expressam posse são usadas com maior ou menor frequência a depender do contexto. Em contextos de língua falada, destaca-se a forma genitiva enquanto em contextos de língua escrita ainda se realiza preferencialmente a forma ***nosso/nossa***. Apesar da mudança em curso, devemos nos questionar se a escola está contemplando discussões pertinentes sobre esse fenômeno da língua, e identificar se os estudantes conseguem ter acesso a esses apontamentos, compreender minimamente que a língua se transforma e não pode haver uma classificação fechada e engessada.

Como as gramáticas tradicionais trabalham uma visão canônica e estática dos pronomes de maneira geral e, conseqüentemente, dos possessivos, apresentam classificações fechadas e estáticas sobre esses itens, entretanto, o que se observa no uso é uma amplificação de formas servindo a funções já preestabelecidas. Essas modificações não são contempladas pela GT, pois são por elas classificadas como desvios ou erros.

Focar apenas em um ensino tradicional não atende as perspectivas de aprendizado do aluno pois não atende aos propósitos comunicativos da linguagem, pois como afirma Travaglia (2009, p. 17), "O ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ ouvinte, leitor)".

Quando falamos em adequação da linguagem, pressupomos que esse usuário da língua conheça diversas formas que cumpram determinadas funções e, dentro de um contexto específico, utilize a linguagem de forma consciente, fazendo escolhas adequadas dentro das suas opções lexicais. Em outros termos, isso vai além de questões gramaticais ou da noção de certo e errado. Porém, mesmo diante de esforços normativos em manter os padrões, verificam-se usos inovadores desses termos. Para compreendermos de modo mais aprofundado, vejamos os dados a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Nesta seção, realizamos a análise dos dados, composto por 5 gêneros textuais, nas modalidades oral e escrita, retirados do *corpus* D&G, recorte da cidade de Natal. Incluímos nessa análise dados do pronome sujeito e seu respectivo possessivo, para possibilitar uma comparação e melhor compreensão das ocorrências e usos. As tabelas que serão expostas estão organizadas pelo grau de escolaridade do falante, por considerarmos uma variável importante que pode influenciar escolhas linguísticas. Vale ressaltar que não usamos o recorte completo da cidade de Natal, mas priorizamos nessa análise os dados dos informantes de nível superior, médio e informantes da 8ª série que representam os falantes de nível fundamental. Desse modo, inicialmente, citaremos ocorrências de sujeito e possessivos correspondentes nos informantes nível superior, na sequência nível médio e por último os informantes de nível fundamental. No desenvolvimento dessa análise, serão

expostas tabelas com as quantificações dos dados e trechos dos dados para uma melhor compreensão.

Em relação aos informantes de nível superior temos no corpus 2 informantes do sexo masculino e dois informantes do sexo feminino: (Carlos, Diva, Glislaine e Ítalo). Em relação à faixa etária desses informantes está entre 21 à 31 anos.

Em relação aos dados analisados há uma competição no uso entre *a gente* e o pronome prototípico nós. Sendo o percentual de uso do *a gente* de 51,03% enquanto o uso do nós, somando-se as ocorrências de *nós* expresso ou não expresso, de 48,97%. Temos, portanto, uma variação consolidada e bem estabilizada do *a gente* em relação ao nós, nos dados de fala. Em relação aos dados de textos escritos, não houveram ocorrências do item variante, por isso não estão expostas na tabela. Entretanto, nos deteremos neste estudo ao termo *da gente*, conforme observamos seu uso, em dados de falantes de nível superior, na tabela a seguir:

**Tabela 1:** Representação da 1ª pessoa do plural com função possessiva – Nível superior – Oral e escrito

POSSESSIVOS NA ORALIDADE - FALANTES DE NÍVEL SUPERIOR - Oral		
Gêneros	Ocorrência de <i>nosso</i> (a) (s)	Ocorrência de <i>da gente</i>
Narrativa de experiência pessoal	2	2
Narrativa recontada	1	0
Descrição de local	12	0
Relato de procedimento	6	2
Relato de opinião	8	2
Totais:	29	6
<b>Percentuais</b>	<b>82,86%</b>	<b>17,14%</b>
POSSESSIVOS NA ESCRITA - FALANTES DE NÍVEL SUPERIOR - Escrito		
Gêneros	Ocorrência de <i>nosso</i> (a) (s)	Ocorrência de <i>da gente</i>
Narrativa de experiência pessoal	4	1
Narrativa recontada	1	0
Descrição de local	1	0
Relato de procedimento	2	0
Relato de opinião	8	0
Totais:	16	1
<b>Percentuais</b>	<b>94,12%</b>	<b>5,88%</b>

Fonte: (elabora pela autora com base nos dados D&G)

Nos dados da tabela 1, visualizamos que o uso da forma possessiva *da gente* é bem menos expressivo que o uso da forma *a gente* que foi apresentada anteriormente. Se compararmos as ocorrências de *a gente* (sujeito) com *da gente* em função completiva, observamos que mesmo na modalidade oral, o possessivo *da gente* não ocorreu de forma tão expressiva. Um dado interessante é que apesar do percentual não tão elevado ele ocorre não só na modalidade oral, como na modalidade escrita, representando uma mudança em curso, mesmo que de forma gradual e mais recente que o uso do *a gente*. Vejamos alguns usos retirados do corpus.

1. “a sorte **da gente** foi que não passou nenhum carro na hora, apesar de ser um horário de muito trânsito” (Informante Carlos – Nível Superior – Narrativa de experiência pessoal – escrita). (D&G, 1998).
2. “hora de acordar ... hora de fazer leitura bíblica ... hora **da gente** ter os momentos de perguntas”. (Informante Glislaine – Nível superior – Narrativa de experiência pessoal – oral). (D&G, 1998).
3. “esse é o lado positivo **da gente** saber o que tá acontecendo do outro lado seja bom”. (Informante Ítalo– Nível superior Relato de opinião – oral). (D&G, 1998).
4. “tinha o Ório filho da Mira e Cristiane filha de uma amiga em comum **da gente**”. (Informante Ítalo– Nível superior Relato de opinião – oral). (D&G, 1998).

Nos exemplos acima expostos, conseguimos observar esse uso possessivo do termo *da gente*. Em (1), o falante poderia claramente, no lugar de usar a expressão “a sorte da gente”, ter usado a expressão: “a nossa sorte”. O informante Carlos fez essa escolha tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Uso relevante para o nosso estudo que parte da hipótese de que apesar de a modalidade oral ser mais representativa desses usos não padrões, e essas mudanças perpassam a modalidade oral e já começam a se realizar na modalidade escrita.

Em (2), (3) e (4) o uso do termo *da gente* se realizou em dados de textos orais. A informalidade da oralidade, consequência de um baixo monitoramento, é um fato determinante para uma maior quantidade de ocorrências da forma não prototípica. Esses usos que ocorrem, mas que ainda não de uma forma tão abrangente, da forma possessiva, *da gente*, foi observado por Neves (1993), em dados do projeto NURC. Além dela, Monteiro (1994), apesar de admitir a ocorrência do *da gente* em

função possessiva, discorre que essa forma ainda não parece ameaçar a existência do possessivo *nosso*. Também Omena (1996, p. 191) expressa opinião semelhante.

Os informantes do nível médio, observados nessa análise, se organizam no *corpus* da seguinte forma: dois informantes do sexo masculino e dois informantes do sexo feminino, Gerson, Gustavo, Rosemeire e Solange. Em relação à faixa etária está entre 16 a 19 anos.

O termo *a gente*, na posição de sujeito foi usado abundantemente, atingindo o percentual de 83,40% da representação da primeira pessoa do plural na posição de sujeito, na modalidade oral. Esse percentual foi bem acima dos dados dos falantes de nível superior, reforçando a hipótese que o fator idade é um fator determinante nestas escolhas, já que os jovens são os agentes de mudança também na língua. Em relação à modalidade escrita, os dados dos informantes nível superior não apresentaram ocorrência de *a gente*, enquanto nos dados de nível médio tivemos um uso percentual de 15,56%, conforme apresentado na tabela abaixo:

Em relação aos usos da forma possessiva, nos dados do nível médio, tivemos também uma maior ocorrência de usos do termo *da gente* na modalidade oral. Nos dados de textos escritos não foram observados usos desse termo, para os informantes de nível médio, por esse motivo não consta na tabela 2:

**Tabela 2: Primeira pessoa do plural- função possessiva – Médio – Oral**

TOTALS – TODOS OS INFORMANTES NÍVEL MÉDIO – ORAL		
Gêneros	Ocorrência de <i>nosso</i> (a) (s)	Ocorrência de <i>da gente</i>
Narrativa de experiência pessoal	8	3
Narrativa recontada	2	0
Descrição de local	0	0
Relato de procedimento	0	0
Relato de opinião	9	0
Totais:	19	3
<b>Percentuais</b>	<b>86,36%</b>	<b>13,64%</b>

Fonte: (elabora pela autora com base nos dados D&G)

Diante do exposto na tabela 2, e ao tratarmos de ensino de língua, não podemos desconsiderar que a língua apresenta diversas formas e cada forma pode assumir uma ou mais funções no uso. Precisamos facilitar para que o aluno domine um repertório linguístico completo e não veja as diversas possibilidades de uso e



variação como um erro condenável, visão muito associado ao pensamento da GT<sup>4</sup>. Nesse contexto, vejamos alguns exemplos retirados dos dados para uma melhor compreensão:

5. “o namoro **da gente** foi assim se defasando porque eu não podia sair com ele” (Informante Rosimeire – Nível Médio – Narrativa de experiência pessoal). (D&G, 1998).
6. “ou acontece alguma coisa na vida **da gente** que ... fica na nossa ... na nossa: passa assim uma experiência da nossa vida né”. (Informante Solange – Nível Médio – Narrativa de experiência pessoal). (D&G, 1998).

Nos dados acima expostos, percebemos que o gênero, narrativa de experiência pessoal facilita ocorrências do pronome pessoal, consequentemente facilita ocorrências tanto da forma **a gente** quanto da sua forma possessiva **da gente**. Lembrando que em relação ao paralelismo de pronome sujeito para pronome possessivo, pode ocorrer o par **da gente / nosso** como em (6). esse paralelismo foi mencionado no referencial desse estudo.

Em relação ao gênero narrativa de experiência pessoal, apresentou nos dados características de relatos de vivências, com o objetivo de documentar memórias passadas com o falante e outras pessoas envolvidas. Por isso, ele facilita a ocorrência dos dados desse estudo, pois é narrado em primeira pessoa, singular ou plural, expressando assim as experiências vividas.

Em (5) e (6) percebe-se claramente o uso possessivo do termo **da gente**. Em (5) “o namoro **da gente**” é facilmente pensado como “o nosso namoro” e m (6) “na vida da gente” é facilmente interpretado como “na nossa vida”. Não deixando dúvidas da função exercida pelo termo inovador, a de possessivo de 1ª pessoa do plural. Vale ressaltar que nos dados do ensino médio, todas as ocorrências do termo **da gente** se realizaram nos textos das informantes do sexo feminino.

A organização dos falantes da 8ª série também é dividida em 2 informantes do sexo masculino e dois informantes do sexo feminino. Emerson, Gerlândia, Lúcia e Vladimir. As idades dos informantes variam entre 14 à 17 anos. Em relação ao uso do pronome sujeito de primeira pessoa, nessa categoria tivemos um percentual de uso de 75,78% do termo **a gente** em relação a 24,22% da forma prototípica, para a

---

4 Gramática tradicional

modalidade oral. Em relação aos dados de escritos, foram observados usos com percentuais de 12,5% do termo **a gente**.

Entretanto, interessa-nos aqui a observação dos dados do possessivo. Vale ressaltar que na modalidade escrita também não ocorreram usos não prototípicos nesse nível de escolaridade. Entretanto, para os dados de língua oral, tivemos um crescimento surpreendente nos usos, com um percentual de 68,75% de usos do termo **da gente** para a forma possessiva. O que pode indicar que quanto menor a faixa etária e menor o grau de escolaridade e, portanto, de monitoramento, maiores as chances de ocorrência da possessiva inovadora. Vejamos os dados na tabela a seguir:

**Tabela 3 - Representação da 1ª PP na função possessiva – Fundamental – Textos orais e escritos**

TOTALIS - TODOS OS INFORMANTES NÍVEL 8ª série - ORAL		
	Ocorrência de <b>nosso (a) (s)</b>	Ocorrência de <b>da gente</b>
Narrativa de experiência pessoal	2	1
Narrativa recontada	0	0
Descrição de local	3	6
Relato de procedimento	0	1
Relato de opinião	0	3
Totais:	5	11
<b>Percentuais</b>	<b>31,25%</b>	<b>68,75%</b>

**Fonte:** (elabora pela autora com base nos dados D&G)

Esse grau de escolaridade foi o único que teve percentual tão representativo, além disso, nos dados dos níveis anteriores, a forma **da gente**, ocorreu principalmente nos gêneros narrativas de experiência pessoal e relato de opinião, pois são gêneros narrados essencialmente em 1ª P do plural ou singular, o que facilita essas ocorrências. Entretanto, nos dados de 8ª série tivemos um uso significativo no gênero descrição de local. Observemos as ocorrências nos dados para melhor compreensão:

7. “O banheiro **da gente** ... é ao lado da minha sala (Gerlândia – 8ª série – Descrição de local - Oral). (D&G, 1998).
8. “a festa **da gente** dia dezessete .do pessoal do ginásio” (Gerlândia – 8ª série – Descrição de local - Oral). (D&G, 1998).

9. “na sala **da gente** né ... funciona a quinta série” (Gerlândia – 8ª série – Descrição de local - Oral). (D&G, 1998).
10. “o homem que tocava pra ... pra família **da gente** ... porque agora quem tá tocando é” (Vladimir – 8ª série - Relato de procedimento - oral”). (D&G, 1998).
11. “o estudo **da gente** hoje em dia vale alguma coisa né” (Gerlândia – 8ª série – Relato de opinião – oral). (D&G, 1998).
12. “aí tinha um amigo **da gente** também ... tava com a menina” Lúcia – 8ª série – Relato de opinião – oral).

Representativos da ideia de posse, o termo **da gente**, nos exemplos acima, aponta para um crescimento desse termo na oralidade, em ambientes menos monitorados. Todos os usos dos exemplos representam a ideia de posse. Essa representação correlacionada a 1ª pessoa do plural pode ocorrer de forma definida ou indefinida dentro do contexto, assim como ocorre com a sua forma sujeito **a gente**. Podemos verificar um uso com referência indefinida em (11). “O estudo **da gente** hoje em dia vale alguma coisa. Nesse trecho, o informante faz uma reflexão sobre a importância de estudar e suas consequências positivas. Essa primeira pessoa, representa o informante + o ouvinte/ leitor que pode ser qualquer pessoa. Assim, temos um uso com referência genérica. Já nos outros exemplos acima, todas as referências são definidas, portanto, facilmente identificáveis no contexto, como é o caso do exemplo (7). Na fala da informante Gerlândia, “o banheiro **da gente**, referente ao banheiro das meninas da sala dela.

Portanto, como vimos, os dados confirmam a tendência de usos variados para a representação da forma possessiva de primeira pessoa do plural e que essas ocorrências de usos dependem dos contextos, dos falantes, do gênero, grau de escolaridade, idade e também da intenção do falante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou o processo de mudança do item **da gente** sob uma abordagem sincrônica, levando em consideração a frequência de uso desse termo, bem como os contextos de suas realizações, nas modalidades oral e escrita, com o intuito de analisar o comportamento sintático e morfológico no uso dos pronomes

possessivos *nosso (a)* e *da gente*; além de refletir sobre a relação entre esses usos e o ensino de língua portuguesa.

No que diz respeito os usos da forma *da gente*, foi possível constatar que ocorre com mais frequência na modalidade oral, mas já aparece na modalidade escrita, comprovando ser uma mudança em curso. Além disso, apesar de considerarmos a forma possessiva *da gente* correlata a forma substantiva *a gente*, em termos quantitativos elas estão bem distantes. A forma substantiva com função sintática de sujeito tem maior expressividade de ocorrência, tendendo a substituir a forma prototípica, em alguns contextos de língua oral, como se deu nos usos dos informantes de nível fundamental. Constatou-se, pois, que as ocorrências em língua escrita ainda ocorrem com pouca frequência, por se tratar de um ambiente com maior grau de monitoramento.

Em relação ao ensino, para um melhor entendimento da forma de abordagem desses pronomes e suas variações em sala de aula, seria necessária uma pesquisa de campo ou de análise de livro didático, entretanto, devido aos recortes desse estudo, deixaremos esse aprofundamento para uma próxima oportunidade, mas, a partir dos autores citados nesse estudo, de cunho mais tradicional como é o caso de Cunha e Cintra (2016), revela-se uma tendência dogmática e rígida na perspectiva de um ensino prescritivo e são esses livros que a maioria dos professores têm acesso nas escolas.

Assim, a pesquisa aponta que o item *da gente* está em processo de gramaticalização, passando por mudanças que se iniciaram há muito tempo, desde a inserção do *você* no quadro dos pronomes, que repercute ainda hoje nessas recentes transformações da língua portuguesa. Em um contínuo de transformação, o termo *gente* perdeu e ganhou traços semânticos passando ao termo *a gente*, assim ganhou novos traços sintáticos, e morfológicos, mudando de função e assumindo novos papéis nesse processo de transformação, até assumir também a forma *da gente*, e ganhar a função de possessivo de 1ªPP.

## REFERÊNCIAS

---

ABRAÇADO, M. J. de Almeida. Mudanças no sistema pronominal do português brasileiro: causas e consequências. 1991. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova gramática do português contemporâneo. LEXIKON Editora Digital Ltda, 2016.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica (Org). Corpus Discurso & Gramática—a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 1998.

HOPPER, Paul J.; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. Grammaticalization. Cambridge University Press, 2003.

LOPES, C. R. dos S. A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e de curta duração: retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. Fórum Lingüístico, Florianópolis, v. 4, n.1 (47-80), julho de 2004.

LOPES, CR dos S. Pronomes pessoais. Ensino de gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 103-119, 2007.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZÁRIO, Maria Maura. Gramaticalização do português do Brasil: uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1996.

MONTEIRO, José Lemos. Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil. EUFC, 1994.

OMENA, Nelize Pires de. A referência à primeira pessoa do discurso no plural. In: SILVA, Gisele M. Oliveira; SCHERRE, Maria Marta. (Orgs.). Padrões sociolinguísticos: análises de fenômenos variáveis do português falado no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998. p.185-202.

RAFAEL, Noelma. O caso dos pronomes possessivos 'da gente' e 'nosso (a) (s)' sob uma abordagem sociofuncionalista: questões para o ensino. Departamento de Letras – UFRN, Natal – 2010.

ROCHA, Fernanda da Cunha Faria R672a A alternância nos pronomes pessoais e possessivos do Português de Belo Horizonte / Fernanda da Cunha Faria Rocha. Belo Horizonte, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.



DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.014

# ETHOS E HABITUS: POR UMA ANÁLISE DO DISCURSO DE POSTAGENS EM PERFIL DE ACADEMIA DE ARTES MARCIAIS DO INSTAGRAM<sup>1</sup>

VERÔNICA DE HOLANDA SANTOS

Mestranda em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, [vhollandasantos@hotmail.com](mailto:vhollandasantos@hotmail.com);

## RESUMO

As artes marciais é uma forma social que o instinto humano encontrou para, em muitos momentos, poder competir e poder disputar seu território, dando sua prova de coragem e sua prova de força. É pelas artes marciais que o homem da modernidade consegue se firmar e consegue o reconhecimento do seu grupo em seu corpo. Em cada uma das modalidades existem regras peculiares que dão possibilidade de realização do objetivo em si, que ao final serão dois lados da moeda: um lado vai receber a medalha e o aplauso e do outro lado haverá tristeza, frustração e silêncio. Esta pesquisa analisou postagens veiculadas em uma página de uma academia de artes marciais no Instagram. A coleta de dados foi realizada na página do Instagram da academia Blue Dragon Fight, no período de novembro 2022 a março de 2023. A metodologia relativa à Análise do Discurso Mediada pelo Computador (CMDA) e os fundamentos conceituais de dois autores franceses da área: o *habitus* de Pierre Bourdier e o *ethos* de Dominique Maingueneau foram utilizados na fase analítica da pesquisa. Os resultados apontam que o corpo aparece como protagonista nas postagens: nelas são apresentados signos e simbologias, onde dão indícios de marcas corporais como: corpo suado, corpo acidentado por pancadas, ou seja, o corpo “máquina” o qual deve neutralizar a dor e demonstra que o habitus e o ethos estão inscritos tanto no corpo social quanto no corpo biológico dos praticantes de artes marciais.

**Palavras-chave:** Análise do discurso, Artes marciais, Habitus, Ethos, Instagram.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## INTRODUÇÃO

---

Os ensinamentos contidos nas doutrinas de artes marciais deixados por quem às criou, também deixou registrado uma série de práticas filosóficas. O ethos da filosofia das artes marciais em geral e em particularidade é a concepção do ser humano como um ser sereno, autoconsciente de si, ter responsabilidade, ser reflexivo e acima de tudo ter autocontrole, pois de suas ações dependerão uma consciência completa do seu “eu” para com o outro e para que seja capaz de entrar em harmonia consigo mesmo e com todo o cosmos ao seu redor.

Em um histórico de lutas e de desafios públicos, fica bastante evidente que as artes marciais nasceram para provar que é permitido ao fraco vencer o forte, as técnicas que são utilizadas, não só devem anular a força do adversário como é para tirar proveito dela para exterminá-lo. Tal necessidade de se fazer reconhecer com técnicas imbatíveis de defesa pessoal forneceu os subsídios necessários à disseminação em todo o Brasil e no mundo de uma atmosfera permeada de valores ligados à virilidade e à disposição para o combate e para a luta. A preocupação de se provar ser superior ao outro é que favoreceu a criação de um ethos guerreiro, pois deve sempre estar pronto para enfrentar qualquer tipo de adversário e em qualquer situação.

É perceptível identificar um sistema que se auto alimenta: a grande necessidade de provar superioridade cria e fomenta um ethos guerreiro, que se converte em práticas de lutas que se consagram em eficientes técnicas de combate, técnicas estas que só podem se manter consagradas através de mais lutas, que por sua vez exigem a manutenção constante do ethos guerreiro.

Se tivermos em mente a definição de (BATESON, 1958) para ethos – algo como um sistema padronizado de organização dos instintos e das emoções dos indivíduos –, e se lembrarmos, com, que “o guerreiro é, antes de tudo, sua paixão pela guerra” (CLASTRES, 2004, página 284), não será difícil reconhecer que o ethos guerreiro das academias de artes marciais, que introjeta em cada um seu método de eficiência necessária para os confrontos violentos, faz com que ao mesmo tempo exista um sistema de causa e efeito para uma atmosfera que é marcada pela necessidade de se ter valentia e pela disposição constante para os combates e para as lutas.

## **CONCEITO DO TERMO “ARTES MARCIAIS”**

O conceito de Artes Marciais é: a etimologia vem do Latim “Ars” que significa técnica, capacidade de fazer alguma coisa e “Martiale” é referente ao Deus Romano da Guerra no sentido de guerra ou militares.

Em alguns momentos o termo “artes marciais”, gera alguns desentendimentos, já que a definição possui pluralismo de acepções, que podem passar pelo esportivo ao conceito das práticas corporais alternativas.

De acordo com (DRIGO ET AL. 2007) uma importante mudança de transformação de várias delas foi a mudança delas para esportes de combates e, muitas estão imersas em grandes competições que repercutem em âmbito mundial.

Com a evolução da humanidade muitas artes marciais foram criadas em diferentes partes do mundo e podemos defini-las em:

1. Artes marciais Orientais (Ásia, china e Japão): Judô, karatê, jiu jitsu, aikido, kung fu, kendo, taewondo, muay thai, sumô, hapkido, ninjutsu.
2. Artes marciais Ocidentais (resto do mundo): boxe, esgrima, kick boxe, capoeira, full contact, savate, sambo, MMA, grego romana.

A organização da linguagem corporal de cada arte marcial tem diferenciação a sua função em relação às outras é notável. Um dos focos quando se realiza um golpe é a projeção para imobilizar o adversário, como é o caso das artes: judô/ jiu-jítsu/.

Já em outras artes a preocupação é a constância em golpear várias partes do corpo com a intenção de lesar o oponente, ir à nocaute ou eliminar o adversário como é o caso do: kickboking/ boxe/ muay thai/ karatê. Desse modo, pode-se inferir que há um objetivo duplamente inserido nesta sistematização que é o de golpear e jamais ser golpeado.

Cada arte marcial tem sua peculiaridade e característica que a diferencia da outra. No cotidiano atual de civilização entendemos que é necessário exercitá-la constantemente para se chegar ao perfeito controle do corpo e da mente, preferencialmente.

Partindo desses pressupostos, o caminho a seguir ao alcance do objetivo é fazer parte de duelos, onde de aproxima os participantes de atitudes e comportamentos reais como instrumentalização eficiente das técnicas desenvolvidas em

cada arte marcial. Esses duelos ocorrem frequentemente em campeonatos, torneios em academias dentro e fora do Brasil.

É preciso compreender que o duelo por meio de combate é apenas um estímulo para qualificar e se adequar aos objetivos, que têm por finalidade à preservação da integridade moral e física dos praticantes. Melhoria das técnicas e onde os leva à consciência e responsabilidade para uma conduta ético-corporal-mental, cuja manutenção e desenvolvimento do ser humano vêm a vincular ele mesmo e o seu oponente.

## **A ORIGEM DO CONCEITO DE ETHOS**

Remonta à Grécia Antiga, cerca de 350 a.C., a ideia de ethos com o pensamento aristotélico. É a partir desse referencial teórico que o conceito foi apropriado por muitos pensadores de modos diversos.

Há em Aristóteles a criação de dois conceitos antes ao ethos, no entanto são essenciais para entendê-lo. Um dos conceitos é o conceito de Retórica, que está ligada a arte da comunicação e o outro é a Poética, que é ligada a discursos poéticos e literários.

É na Retórica que existe o discurso prático, que tem por objetivo persuadir e é por meio do ethos que está ligado as características particulares do orador; o Pathos é referente à disposição de espírito de quem recebe a mensagem e o Logos é o que possui relação com o ambiente em que discurso é falado e o modo como ele é dito.

De acordo com o verbete escrito do Dicionário de Análise do Discurso (CHARAUDEAU, 2016), a ideia de ethos possui duplo sentido na obra de Aristóteles, onde um é ligado às virtudes morais do orador e o outro é ligado à dimensão social do discurso.

## **O ETHOS DE DOMINIQUE MAINGUENEAU**

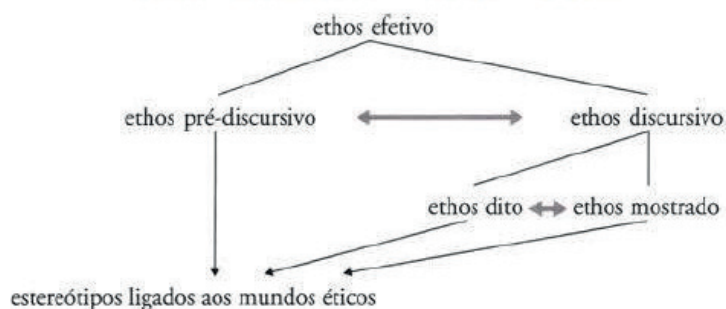
Dominique Maingueneau é um autor francês, o qual é responsável pelo resgate da noção de ethos aplicada às expectativas discursivas da linguagem. Daí que o conceito desenvolvido pelo linguista está associado diretamente à figura de um enunciador disposto em uma cena enunciativa.

Segundo os dizeres de Maingueneau: “O enunciador deve legitimar seu dizer: em seu discurso, ele se atribui uma posição institucional e marca sua relação a um saber” (CHARAUDEAU, 2016, p.220).

O autor declara que o conceito de ethos está bem além da fala e demonstra mostrando que o ethos está representado em todas as formas discursivas, escritas ou faladas, independentemente de terem razão de persuadir ou não o locutor.

E com isso ele fragmenta a ideia de ethos em alguns procedimentos que aparecem bem antes do ato de enunciação e vão até o interpretar dos agentes envolvidos no discurso. A priori são cinco espécies de ethos: 1º ethos pré-discursivo; 2º ethos discursivo; 3º ethos dito; 4º ethos mostrado; 5º ethos efetivo, de acordo com o quadro a seguir:

**Figura 1 - A constituição do *ethos* em Maingueneau:**



Fonte: Maingueneau (2008).

O ethos é a projeção que um enunciador faz em relação ao orador tendo como finalidade injetar um discurso apropriado seu ao público em questão.

De acordo com Dominique Maingueneau (2002), “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encerrada”.

## A ORIGEM DO CONCEITO DE HABITUS

O conceito de habitus é mais antigo do que podemos imaginar e o seu primeiro registro se encontra no filósofo Aristóteles (384 a.C. a 322 a.C.). Aristóteles criou o termo *hexis* (Gr. Exen = ter), uma disposição, “um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta” (WACQUANT, 2007, p.5). No entanto,

é de suma importância informar que, para o entendimento do termo é importante, não saber apenas a explicação da palavra, mas de seu uso. O filósofo não aceitou tão bem o conceito que seu mestre Platão deu ao dar rompimento da divisão entre “mente” e “corpo” ao conceituar o ser humano como um animal socializável, cheio de razão (logos), com bastante potencial (dynamys) e que através instrução (paideia), é determinado por tipos de comportamentos e de virtudes morais. E essa tal posse é iniciada quando algumas disposições dentro dele são aperfeiçoadas - diathesis e hexis- que “assumem o controle de nossas ações morais e cognitivas”. De acordo com Aristóteles, o intelecto humano é “um ‘papel em branco’ onde nada está escrito ou desenhado, mas que possui a potência de adaptar-se às condições que a formação do indivíduo impõe” (WACQUANT, 2007, p.5). O signo “hexis” é identificado como um “atributo do ser ligado à prática” e possui várias interpretações: hábito, disposição, estado e posse.

Percorrendo um longo caminho, o termo “habitus” chegou à Idade Média, mais precisamente no século XIII, fazendo com que a escolástica o latinizasse para habitus (lt. habere, ter, possuir), tendo significado de posse pessoal, podendo ser traduzido como hábito, que é a capacidade enraizada, seja pelo ensino que pelo empirismo, ou seja, pela prática. Segundo Aristóteles, a boa educação e os bons valores são repassados pela prática e não pela teoria. Deste modo, é criado um hábito que deverá ser regido não apenas pelas ações, mas os sentimentos em relação às ações.

Daí a palavra foi incorporada e utilizada na teoria de Bourdieu como algo parecido a “tornar-se parte do corpo”, já que a hexis é determinada por boas ações e que devemos esse “bem-estar” ao praticá-la, ou seja, é nosso dever unir o racional à afetividade.

É importante ressaltar que o conceito de habitus não pode funcionar só, por ele mesmo, já que o conceito compõe uma tríade conceitual ligado à conceituação de campo e capital cultural. Quando o indivíduo quer entrar em qualquer campo de conhecimentos como o de artes marciais, as regras do jogo social já foram determinadas anteriormente, mesmo que estejam implícitos.

## **O HABITUS DE PIERRE BOURNIEU**

O que vai definir o sistema de classe é o habitus. O habitus é o carimbo que marca nossos corpos. O indivíduo muito cedo participa de círculos sociais e isso



individualiza e imprime na mente da criança onde cresceu, ou seja, a educação que foi incorporada em cada indivíduo. Valores e padrões que são repassados pelos pais ou na instituição que estuda, nos lugares que circula para aprender e aprender.

O indivíduo vai reproduzir o sistema de classe que participa e participou ao longo de sua vida social.

A economia determina a reprodução do sistema de classe, mas não só a economia. O próprio indivíduo reproduz esse sistema de classe.

O habitus faz com que o indivíduo aprenda as normas, os valores e as regras daquela estrutura estruturante e com isso consiga viver dentro daquela estrutura. Agir em um determinado campo.

Valores e comportamentos de outras classes. Qual o campo que o indivíduo aprende a se locomover dentro da sociedade.

O habitus vai dar uma noção clara de identidade: de sentir, de agir, de pensar, de se comportar o indivíduo a ser um determinado habitus, ele vai ter um certo modo de ser, o modo de ver o mundo, o modo de se comportar, o modo de pensar. É por isso que

Bourdieu diz que o habitus é como um carimbo que introjeta, que marca toda uma ordem social na mente do indivíduo, fazendo com que ele ao participar de determinada campo, atuar em determinado campo social, ele também reproduza esse sistema de classe que ele está inserido.

O habitus é uma estrutura estruturante formada por um conjunto de disposições sociais que introjeta, que marca na mente do indivíduo um determinado estilo de vida, um determinado modo de ser e é esse modo de ser que vai ampliar a amplitude do campo de atuação do indivíduo na sociedade. Ele vai ser um indivíduo que nasce em uma classe social ou que pode se locomover entre outras classes sociais ou não.

Uma das filosofias nas artes marciais é que o "lutar" procura a sua essência original o desenvolver com o outro e não contra o outro. O outro será meu apoio em busca de mim mesmo e em busca de minha melhoria e não está com o outro para tentar algo contra ele. É importante compreender que o princípio da aprendizagem que se baseiam as artes marciais está na construção do Ser em seu modo de maior significância/sentido.

## METODOLOGIA

Por meio da metodologia da Análise do Discurso Mediado pelo Computador (CMDA), nos termos de Herring (2004), e à luz das teorias de Bourdieu e de Mangueneau, pretendeu-se entender a propagação do ethos e do habitus das artes marciais em imagens postadas na internet. Somando-se a isso, foi escolhida a rede social Instagram para coleta e análise de dados. Uma vez que, de acordo com (APROBATO, 2018, p. 157), “[...] a plataforma digital de maior destaque na atualidade, em termos de sua popularidade e modalidade de interatividade social, é um ambiente de pesquisa que permite inúmeras discussões”.

Mesmo não sendo autores da área do esporte, Bournieu e Mangueneau foram essenciais para compreender os objetos de estudo da presente pesquisa. Bourdieu se auto intitulou de amador na área esportiva quando em 1983 publicou “Questões de Sociologia”, onde deu grande contribuição para o âmbito esportivo dentre outras áreas.

O procedimento de análise dos dados, mais conhecido como CMDA nos auxiliou na fase das avaliações dos registros de interação verbal no ambiente virtual, a citar: palavras, frases, mensagens, discussões e arquivos (HERRING, 2004). Essa técnica envolve cinco níveis de linguagem: interação, estrutura, significado, comportamento multimodal e o comportamento social. Conforme a tabela abaixo:

**Tabela Nº 1: Herring (2004; 2013) organiza os níveis de análise da CMDA**

Nível	Questões	Fenômeno	Métodos
Estrutura	Oralidade; formalidade; eficiência; expressividade; complexidade; características de gênero; etc.	Tipográfico; ortográfico; morfológico, sintaxe; esquema discursivo; convenções de formatação; etc.	Linguística estrutural e descritiva; análise textual; corpus linguístico; estilística.
Significado	Qual a intenção; O que é comunicado; O que é realizado.	Significado das palavras; atos de fala; trocas; etc.	Semântica e pragmática.
Interação	Interatividade; tempo; coerência; reparo; interação como construção; etc.	Turnos; sequências; trocas; tópicos; etc.	Análise de conversação e etnometodologia.
Comportamento Social	Dinâmicas sociais; poder; influência; identidade; comunidade; diferenças culturais;	Expressões de status; conflitos; negociações; jogos; estilos discursivos; etc.	Sociolinguística interacional; análise crítica do discurso e etnografia da comunicação.

Nível	Questões	Fenômeno	Métodos
Comunicação multimodal	Efeitos do modo; coerência do cruzamento de modos; gerenciamento de referência e endereçamento; geração e espalhamento de unidades gráficas de sentido; co-atividade de mídia; etc.	Escolha do modo; texto em imagem; citações em imagens; dêixis e posição espacial e temporal; animação; etc.	Semiótica social; análise de conteúdo visual; estudo de filmes.

**Fonte: Os cinco níveis da CMDA, (Herring 2004; 2013)**

Como mostra a Tabela 1, a estrutura está relacionada à ortografia, ao formato das frases, e aos esquemas do discurso. O sentido se refere ao significado da palavra, à intenção do que é comunicado. No nível de interação incluem as trocas, o sequenciamento, a interatividade e a coerência. Por fim, o comportamento social envolve expressão linguística de status, jogos, discursos, conflitos e poder (HERRING, 2004).

O perfil selecionado, Blue Dragon Fight, produz conteúdos e postagens sobre artes marciais, comportamentos e treinos dos praticantes de algumas artes marciais oferecidas na academia e em seus eventos de campeonatos no Instagram. De acordo com as informações disponíveis pela plataforma, a conta foi criada no Instagram em outubro de 2020 e possuía, até o momento da coleta dos dados, 10,1 mil seguidores e 942 publicações.

Após a seleção do perfil em questão da pesquisa, foi realizada uma análise das postagens desde no período de novembro de 2022 a março de 2023. Foi identificado que, nesse período, foram feitas 150 postagens (257 vídeos e 685 imagens). Depois foi feito um recorte temático a fim de selecionar as postagens de acordo com as artes marciais existentes na academia Blue Dragon Fight e classificar os tipos de discursos produzidos por cada uma delas. As postagens sobre corpo no perfil mostraram estar centralizadas em discursos associados ao simbolismo do pertencimento ao estilo e corpo social em que estão inseridos. Há também postagens de algumas lesões existentes decorrentes de serem postagens dos eventos/campeonatos de combates/lutas das artes marciais da pesquisa.

Tabela nº 2: postagens da página do Instagram

Postagens na página do Instagram				
Postagem nº 01	Postagem nº 02	Postagem nº 03	Postagem nº 04	Postagem nº 05
Exame de Faixa (Kickboxing)	Graduação (Judô)	Encontro (Muay Thai)	Pesagem (Evento Jiu-Jitsu)	Evento 20 lutas (Jiu-Jitsu)

Tabela nº 3: prints dos vídeos postados na página do Instagram

Prints de vídeo do evento de Muay Thai					
Imagem nº 1	Imagem nº 2	Imagem nº 3	Imagem nº 4	Imagem nº 5	Imagem nº 6

### ANÁLISE DAS IMAGENS:

- Imagem de nº1:** O Evento em questão que foram retirados os prints dos vídeos para análise posterior.
- Imagem de nº2:** Imagem do que representa o evento aos lutadores: lutas casadas, ou seja, os participantes sabem a quem irão “enfrentar” no dia da luta.
- Imagem de nº3:** Nesta imagem é possível ver o lutador com sangue em sua camisa, ou seja, seu “ethos guerreiro” já atuou.
- Imagem de nº4:** É possível verificar nesta foto que um lutador está dando um golpe no outro, ou seja, dois “guerreiros” testando seu campo e o ethos dentro de suas áreas de conhecimentos.
- Imagem de nº5:** Quando o cansaço chega e o corpo não aguenta mais, a única saída é descansar o “corpo guerreiro”.
- Imagem de nº6:** Aqui podemos ver em atitudes de levantar o braço e no semblante de que esse “ethos guerreiro” venceu esta batalha.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### A ESTRUTURA DAS POSTAGENS

As imagens referentes às postagens de nº1 e de nº 2 fazem referência a exames bem conhecidos do público das artes marciais: que é o Exame de Faixa (Kickboxing) e a Graduação (Judô), onde a pessoa passa de uma graduação inferior para uma superior e, isso significa ter maior conhecimento dentro da arte que escolheu. As postagens conseguem expressar de forma muito clara e objetiva passar a mensagem aos praticantes da arte marcial escolhida: kickboxing ou judô.

As Postagens de nº 1 e de nº 3 são fotos de muitas pessoas sobre o tatame (local sagrado) para os praticantes de artes marciais e as artes em questão são o Kickboxing e o Muay Thai. Destaca-se também de a ênfase às palavras “EXAME DE FAIXA/KICKBOXING” e “MUAY THAI”. É possível perceber que as postagens publicadas no perfil são de artes variadas e de eventos diversificados. Não se limitando a apenas uma arte marcial.

Nas postagens de nº 4 e nº 5 são bem específicas a eventos que ocorrerão dentro do espaço da academia, mas que a intenção é trazer pessoas de fora, de outras academias, de outros locais para fazerem parte do evento. Ou seja, enquanto as três primeiras postagens são referentes a graduar os e ensinar aos alunos de dentro da academia, as outras duas é para inserir na academia pessoas com outros conhecimentos e muitas outras aprendizagens.

Já nas imagens da tabela de nº 3 podemos verificar do início da “chamada” propaganda do evento de lutas, que ocorreu em 11 de março de 2023 às imagens tiradas de vídeos em momentos de lutas dos participantes/lutadores do evento.

### O SIGNIFICADO DAS POSTAGENS

Percebe-se que as postagens partem de um fenômeno da estrutura textual que se relaciona com o nível de gerenciamento interacional, onde se pretende explicitar, em alguns momentos um ar intimidador, já que um bom lutador/praticante de artes marciais é aquele a que se deve temer, possui marcas. É visível o ar de superioridade em todas as imagens, de nada a temer e sim de ser temido.

Na postagem de nº 4 - Desafio de Jiu-Jítsu / Pesagem - temos um evento só de jiu-jítsu, que no meio das artes marciais é chamado de o “casca-grossa”. É



perceptível na imagem a orelha “quebrada”, “deformada”, que é um dos sinais de um bom lutador de jiu-jítsu. E é “[...] o primeiro e mais imediato sinal que dispara o gatilho do estigma, do estereótipo que acompanha os praticantes dessa arte marcial. Ou seja, sabe que está lidando com um lutador de jiu-jítsu, possivelmente um “casca-grossa” (TEIXEIRA, 2011, p. 361).

A este termo “casca-grossa” é uma gíria comum àqueles que tem larga experiência, é valente e é forte no âmbito do jiu-jítsu. Inclusive, esse deve ser também o estereótipo a se temer éter receio em treinar para não ser lesionado. Lembrar que essa orelha “deformada” faz parte do corpo social o do corpo físico do “casca-grossa”, já que tem um grande valor simbólico, pois é quando se vê o quanto o lutador está com seu corpo entregue à arte “O elogio se faz à pele, ao invólucro do corpo, não ao conteúdo. Afinal, é a pele que, endurecida pelo treinamento, se faz casca” (TEIXEIRA, 2011, p.358).

Sendo assim, ser um “casca-grossa” e/ou possuir a orelha “quebrada” são características de suma importância dentro do universo do jiu-jítsu. De acordo com Bourdieu (2012, p. 61), o habitus também é “[...] um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o habitus, a hexis, indica a imposição incorporada, quase postural”. Ou seja, são nas relações pré-estabelecidas entre os indivíduos e as estruturas estruturantes que existe uma forte ligação.

É nas práticas individuais com o coletivo em suas condições de existência que se percebe o habitus o corpo social do corpo físico. Salientar que esta orelha “deformada” é parte específica de quem pratica o jiu-jítsu e não é símbolo/signo/significado de outra arte marcial. Não podemos esquecer de que alguns lutadores de jiu-jítsu não tem essa marca na orelha “orelha deformada” e isso não quer dizer que seu corpo não pertença a tal grupo social.

É no entender da dor como um meio necessário para fortalecer o corpo, que faz parte de um determinado grupo, pode-se dizer que este ethos está inserindo no indivíduo, dentro de seu discurso e é no, pelo e para o discurso que um orador efetua uma imagem de si, como já defendia (AMOSSY, 2005, p.09) “o locutor efetua em seu discurso uma representação de si.” Ou seja, é no discurso da “orelha deformada” que o corpo “diz ao outro”: eu sou jiu-jítsu, eu pertença à prática social, ao corpo social, ao ethos social do jiu-jítsu, eu sou um “casca-grossa”.

A postagem de nº 5 ainda é sobre o estilo jiu-jítsu só que nos informa sobre o quantitativo de lutas, que na imagem informa serem “20 SUPER LUTAS”. Com a imagem de um homem, onde com uma mão ele puxa o quimono (roupa utilizada



pelos praticantes de algumas artes marciais) e com a outra mão ele está batendo no peito, sinalizando que a arte do jiu-jítsu está dentro do coração dele. A postagem também indica um corpo supervalorizado, o qual está associado a uma figura hiper masculina. O corpo e a força exercida por este corpo é a própria imagem do homem viril. De acordo com (BOURNIER, 1983), “os esportes “viris” são também uma parada de lutas entre as classes dominantes e envolvem uma luta pela definição do corpo legítimo”.

As imagens da tabela de nº 3 por si só falam tudo, ou seja, da arte da divulgação do evento de muaythai, que ocorreu em março de 2023 às imagens de momentos ímpar de cada luta por parte dos competidores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Com as análises das imagens podemos inferir que, de maneira mais imediata, é possível identificar alguns indícios de padrões textuais de interação nas postagens que, em seu contexto, apontam para “queremos ter você conosco”, “nós somos uma grande equipe”.

Baseado na Análise do Discurso Mediado por Computador (CMDA) foi possível as postagens e identificar nelas como a estrutura do campo artes marciais é organizado como campo esportivo. Cujo “corpo” aparece como principio de toda a linguagem territorial desse subcampo de tantas outras linguagens. Nesse corpo é expresso tipos de signos e símbolos de maneira a se identificar marcas corporais, tais como hematomas de todos os tipos, dentes quebrados, corpos aranhados, cabelos puxados, corpos visivelmente cansados por dedicar-se aos treinos que o levarão às lutas e aos combates. Sendo assim, percebe-se que o habitus está inserido tanto no corpo social quanto no corpo biológico de praticantes de artes marciais.

É de se verificar que há algo inserido neste habitus, já que é a partir de “discursos” em páginas no Instagram que demonstram essas marcas corporais tão importantes para os praticantes.

Já em relação às imagens, percebe-se que é recorrente a interação de alguns personagens centrais que são praticantes de artes marciais, tais como alunos, professores e até simpatizantes que vão aos eventos para assisti-los. Sendo assim, é de grande importância a presença de redes sociais que conseguem expandir e incorporar os conhecimentos e saberes de personagens que estão e não estão

dentro de subgrupos e/ou subcampos como praticantes, o que podemos falar da presença de um “capital” caracterizado em seu modo “virtual”.

Contudo, o que diferencia esse “capital virtual” com o capital social propagado por (BOURDINER, 2012, p.67) é que o primeiro não é definido por ideias pré-estabelecidas. Mesmo que as postagens do Instagram tenham comentários e muitos seguidores, isso não significa que necessariamente a ligação entre os seguidores e o proprietário das páginas tenham ligações permanentes ou que algo de muito importante os unam. É possível falar que o capital virtual não está para o indivíduo, como o capital social está. Já que a relação dos agentes podem ser (re) estabelecidas diariamente pelo cotidiano normal das artes marciais em questão.

Em suma, é inegável o que a rede social em pauta pode ser configurada como uma grande estratégia de propagação e estratégia para que investimentos na área esportiva seja efetuada, uma vez que dá orientações aos interessados de como praticarem, se relacionarem e se inserirem na linguagem corporal denominada artes marciais.

Uma outra grande observação nas postagens foi o grande número de participantes masculinos, ou seja, o ethos do guerreiro, ainda é predominantemente um ethos guerreiro masculino no campo de artes marciais e lutas de combate.

É pensando dessa forma que se pode dizer que a formação integral do Ser aprofunda-se em valores, princípios objetivos de vida, fazendo com que seja permitido que ele reconheça e elabore com as estruturas que dão base na fundamentação que dão norte às práticas das artes marciais, passando a serem configuradas não apenas como prática de corpos, mas como princípios fundamentais para sua vida, para sua evolução, por uma filosofia de vida e de existência.

Finalizando nossas observações, queremos afirmar que esta pesquisa não se esgota nela mesmo, sendo, pois as redes sociais, grande propagadoras da manutenção do habitus e do ethos dos seres humanos na área das artes marciais.

## REFERÊNCIAS

---

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: \_\_\_\_\_ (org.) Imagem de si no discurso: a constituição do ethos. Tradução Dilson F. da Cruz. São Paulo: **Contexto**, 2005.

APROBATO, Valéria C.. Corpo digital e bem-estar na rede Instagram: um estudo sobre as subjetividades e afetos na atualidade. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** São Paulo, v. 38, n. 95, p. 157-164, 2018.

BATESON, Gregory. 1958. Naven: a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view. Stanford: University Press.

BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: **Marco Zero**, 1983.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. **Editora Bertrand Brasil. S.A.** Rio de Janeiro, 2012.

CHARAUDEAU, P. Dicionário de análise do discurso. 3.ed. São Paulo: **Contexto**. 3a ed., 2016

CLASTRES, Pierre. 2004. Arqueologia da Violência. São Paulo: **Cosac & Naif**.

DRIGO, Alexandre Janotta et al. O judô; do modelo artesanal ao modelo científico: um estudo sobre as lutas, formação profissional e a construção do Habitus. 2007.

HERRING, S. C. (2004). Computer-mediated discourse analysis: An approach to researching online behavior. In S. A. Barab, R. Kling, & J. H. Gray (Eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 338-376). New York: **Cambridge University Press**.

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. Trad.: Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. São Paulo: **Cortez**, 2002.

\_\_\_\_\_. Gênese dos discursos. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2008.

PERRENOUD, P. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: a análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P. et al. *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* 2a. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2001, p.11-22.

\_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: **Artmed**, 2000.

TEIXEIRA, Antônio. C. Os usos do corpo entre lutadores de jiu-jítsu. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 2, p. 351-369, 2011.

WACQUANT, L. Notas para esclarecer a noção de habitus. Revista Brasileira de Sociologia da Emoção, **RBSE**, João Pessoa, PR, v.6, n.16, p.5-11, 2007.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.015

# FUNDAMENTOS TEÓRICO- METODOLÓGICOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS SURDAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*ALINE MIGUEL DA SILVA DOS SANTOS*

Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-português) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC Campus Palhoça Bilíngue, [aline.miguel@ifsc.edu.br](mailto:aline.miguel@ifsc.edu.br).

## RESUMO

**Palavras-chave:** Este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e do letramento, utilizados amplamente com crianças ouvintes, e sua relação com as concepções da abordagem comunicativa de ensino de línguas, considerada aqui como adequada para a alfabetização de crianças surdas. Tal discussão pode colaborar para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, norteando-os na elaboração de métodos de alfabetização de crianças surdas e de materiais didáticos. Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica com base nas investigações de Leffa (1988; 2003), Fernandes (2006), Peixoto (2006) e Soares (2022). Também embasaram o presente texto documentos como a Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: Caderno II – Anos iniciais do ensino fundamental (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021). Uma das conclusões é a importância de se utilizar as necessidades comunicacionais cotidianas das crianças surdas no processo de alfabetização para que o aprendizado seja funcional e significativo. Outra constatação é que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é essencial como língua de instrução.

**Palavras-chave:** Alfabetização e letramento, Abordagem comunicativa, Educação de surdos, Anos iniciais do ensino fundamental, Libras.

## INTRODUÇÃO

---

Os estudos sobre alfabetização atravessaram o século XX e ainda hoje temos índices de analfabetismo altos no Brasil, porque essa não é uma questão apenas de métodos, mas que envolve outros fatores como os sociais e os econômicos, por exemplo. A Alfabetização e letramento de crianças surdas não se encontra em situação diferente e isso pode ser constatado nos alunos surdos que se formam no Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio desconhecendo o vocabulário básico do cotidiano, como o seu endereço, o nome completo dos pais, da mesma forma que não têm apropriação dos usos funcionais da escrita como redigir um e-mail ou preencher um formulário com informações pessoais.

É possível constatar, em publicações da área, que em muitas escolas regulares ou bilíngues há diversas práticas de alfabetização e letramento, mas são práticas tão solitárias e isoladas, não há uma política clara em âmbito nacional que discuta de maneira mais profunda a educação de surdos. No ano de 2021 foi promulgada a Lei nº 14.191, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), dando um impulso aos surdos e ouvintes engajados na educação bilíngue, porém, ainda precisamos que uma política para o ensino de surdos ganhe corpo.

O Decreto nº 5.626 (2005), que regulamenta a Lei nº 10.436 (2002) e dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, afirma em seu Art. 13 que o ensino da língua portuguesa escrita, como segunda língua, deve ser incluído nos cursos de formação de professores que atuarão na educação infantil e anos iniciais. Como docente de um curso de Pedagogia, observo a necessidade de elaboração de estratégias ou mesmo métodos de alfabetização e letramento de surdos. Na graduação, é possível apresentar teorias aos acadêmicos para que elaborem suas concepções de ensino e aprendizagem, de língua, mas a prática, o como fazer, fica em um lugar distante.

Este estudo tem como objetivo discutir os fundamentos teórico-metodológicos da alfabetização e do letramento, utilizados amplamente com crianças ouvintes, e sua relação com as concepções da abordagem comunicativa de ensino de línguas, considerada aqui como adequada para a alfabetização de crianças surdas.

As principais teorias e documentos que embasarão o presente estudo são as reflexões de Soares (2019) sobre alfabetização e letramento de crianças ouvintes, Fernandes (2006) e Peixoto (2006) que trazem ricas contribuições sobre a alfabetização e o letramento de surdos, a abordagem comunicativa de ensino de línguas



(Leffa, 1988, 2007) e a Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: Caderno II – Anos iniciais do ensino fundamental (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021).

## **METODOLOGIA**

---

Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Para Severino (2017, p. 93):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

A pesquisa contemplou publicações nas áreas de alfabetização e letramento, da abordagem comunicativa para o ensino de línguas e a da pedagogia histórico-crítica, considerando as influências da psicologia histórico-cultural nesta abordagem pedagógica.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

Com o passar do tempo, vários foram os métodos de alfabetização que se destacaram de acordo com Soares (2019): o método sintético que engloba o ensino dos nomes das letras (alfabético), o ensino com a ênfase nos sons das letras (fonético), com ênfase nos sons das sílabas (silábico) e o método analítico, cujos defensores, acreditavam ser o mais eficaz por iniciar o ensino da escrita e da leitura pelo texto ou mesmo pela palavra, ou seja, por uma unidade maior de significado e não pelo nome da letra ou pelo som que ela possui. Nenhum desses dois métodos traz o letramento, em outras palavras, ainda não há implicado o uso funcional da escrita nesses métodos: os textos utilizados têm o objetivo de fazer a criança reforçar sons e sequências de letras que se repetem para desenvolver a leitura e escrita, mas sem estarem inseridos em contextos reais de uso, portanto, sem se apresentarem de forma significativa para a criança.

Soares (2022) sempre trouxe a necessidade de se trabalhar com o texto em contextos reais de uso a fim de que as crianças compreendam a funcionalidade da escrita e, dessa forma, possam se apropriar do sistema de escrita de maneira prazerosa e fluida. Como coordenadora de um programa de iniciação à docência, acompanho graduandas e graduandos bolsistas em diferentes escolas e é possível perceber uma considerável diferença nos níveis de escrita das crianças quando o letramento se faz presente durante as aulas.

É possível observar que o método que hoje se destaca na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o método fônico, assim como os demais citados anteriormente, são baseados na relação da grafia com os fonemas de nossa língua portuguesa oral. E, apesar da proposta de letramento estar presente no documento citado, é comum ver professores atuantes com dificuldades de trabalhar realizando uma parceria entre alfabetização e letramento.

Sobre a escrita, Vigotski (2021, p. 247) apresenta uma fala que converge com os anseios de se alfabetizar letrando, como mencionado acima: “O ensino da escrita é tratado como se fosse de pouco valor prático. Ensina-se à criança a escolher letras e a construir palavras, mas não se ensina a escrita da linguagem”. Entendo a expressão “escrita da linguagem” como a escrita da língua nos moldes como a utilizamos para nos comunicar.

Até aqui podemos ver duas características do processo de alfabetização, uma sendo a ênfase dada ao som e sua relação com a grafia e, a outra, a ainda ausente relação da escrita com o seu uso real. A primeira característica impacta diretamente o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita pelos surdos. A segunda impacta tanto crianças surdas quanto ouvintes.

Fernandes (2006) afirma em seus estudos que os surdos precisam ser alfabetizados visualmente, ou seja, que além da língua de instrução ser a língua de sinais, os surdos se apropriarão da escrita a partir da palavra como um todo, um bloco inteiro de letras. Esse processo não deve ser descontextualizado: as palavras precisam ser apresentadas em textos que perpassam o cotidiano dos alunos.

Todavia, o que temos ainda, segundo a autora, é uma escola monolíngue colonizadora, alunos surdos que apenas copiam, que possuem o ensino do português como principal objetivo escolar, um sistema educacional que utiliza metodologias de alfabetização iguais para surdos e ouvintes (Fernandes, 2006). Para a autora, aprender ou não a língua portuguesa escrita vai depender do significado que essa língua assume nas práticas sociais escolares. Aponta também que, no caso de

alunos surdos, a rota lexical precisa ser utilizada em detrimento da rota fonológica e o ensino deve abarcar as práticas sociais, a forma e a estrutura da língua, bem como o seu léxico.

Fernandes (2006) defende inclusive que o termo alfabetização não deveria ser utilizado quando nos referimos aos alunos surdos, considerando que eles não passam pela rota fonológica, portanto, não estariam assim como os alunos ouvintes, avançando um passo na fase da aprendizagem ao relacionar corretamente os sons da fala com suas respectivas grafias.

Não considero necessário deixar de utilizar o termo alfabetização ao nos referirmos ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita por crianças surdas, todavia, defendo que professores alfabetizadores partam de uma perspectiva diferente da utilizada com crianças ouvintes. Abaixo, na Fig. 1, é possível observar os procedimentos adotados de forma incoerente na alfabetização de surdos, como se esta fosse uma extensão da alfabetização de crianças ouvintes.

**Figura 1: Quadro de implicações do processo de alfabetização para alunos surdos**

Procedimentos adotados na alfabetização	Implicações para a aprendizagem de alunos surdos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Parte-se do <b>conhecimento prévio</b> da criança sobre a língua portuguesa, explorando-se a <b>oralidade</b>: narrativas, piadas, parlendas, trava-línguas, rimas, etc..</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Não há conhecimento prévio internalizado; a criança não estrutura narrativas orais e desconhece o universo "folclórico" da oralidade.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O <b>alfabeto</b> é introduzido relacionando-se letras a palavras do universo da criança: nomes, objetos da sala de aula, brinquedos, frutas, etc. Ex. <b>A</b> da abelha, <b>B</b> da bola, <b>O</b> do ovo...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impossibilidade de estabelecer relações letra x som; a criança desconhece o léxico (vocabulário) da língua portuguesa, já que no ambiente familiar sua comunicação restringe-se a gestos naturais ou caseiros (na ausência da língua de sinais).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>As <b>sílabas iniciais</b> ou <b> finais</b> das palavras são destacadas para a constituição da consciência fonológica e percepção que a palavra tem uma reorganização interna (letras e sílabas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A percepção de sílabas não ocorre já que a palavra é percebida por suas propriedades visuais (ortográficas) e não auditivas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>A <b>leitura</b> se processa de forma <b>linear e sintética</b> (da <b>parte</b> para o <b>todo</b>); ao pronunciar seqüências silábicas a criança busca a relação entre as imagens acústicas internalizadas e as unidades de significado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A leitura se processa de forma simultânea e analítica (do <b>todo</b> para o <b>todo</b>); a palavra é vista como uma unidade compacta; na ausência de imagens acústicas que lhes confirmam significado, as palavras são</li> </ul>

Fonte: Fernandes (2006, p. 7).

A autora sugere que o ensino aconteça a partir de textos e do estudo dos aspectos gramaticais da língua, o uso funcional desse texto e o léxico presente nele. Durante o estudo do material em português escrito o professor orienta a leitura dos alunos em sua língua natural e faz uma contextualização visual do tema, ou seja,

questiona aos alunos quais imagens estão junto ao texto, e qual seria o possível tema tratado. Em seguida, é feita a exploração do conhecimento prévio em relação ao assunto trazido no texto escrito. Essa etapa pode ser chamada de identificação dos elementos intertextuais e é importante para estabelecer uma conexão, uma relação entre o que as crianças já sabem e as novas informações que possam surgir.

Ainda no estudo coletivo do texto, é realizada a identificação de elementos textuais, sendo estes os aspectos lexicais (relação entre palavras já conhecidas e as que constam no texto) e gramaticais (ordem das palavras na oração, concordância verbal, para citar alguns). Os elementos paratextuais também podem ser trabalhados como tipologia textual, gênero textual, sinais de pontuação, recursos estilísticos, entre outros. As próximas etapas sugeridas pela autora são a leitura individual e discussão das hipóteses de leitura no grupo e a consequente (re)elaboração escrita do texto estudado.

Até o momento vimos com mais ênfase um dos estudos de Fernandes, do ano de 2006. No ano de 2017 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, onze anos depois da referida pesquisa, e podemos ver, como já mencionado, que a alfabetização tem ocorrido de maneira a realçar a relação do som com a grafia.

Compartilho então uma tabela que planifica as orientações dadas pela BNCC e suas implicações para o ensino de leitura e escrita de crianças surdas.

**Tabela 1: Principais pressupostos para alfabetização previstos na BNCC e suas implicações na alfabetização de crianças surdas.**

BNCC	Implicações na alfabetização de crianças surdas	O processo de alfabetização das crianças surdas
No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p. 89)	Os surdos não possuem experiência oral, em decorrência da surdez e da Libras ser a sua primeira língua. Pelo fato de muitos não terem acesso à língua de sinais na primeira infância, chega-se nos anos iniciais também sem conhecimento da mesma e sem terem uma experiência compartilhada no ambiente familiar e com o meio, nem mesmo na educação infantil.	As experiências trazidas em sua primeira língua, Libras, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nos anos iniciais. A prática mais eficaz seria desenvolvê-la de forma bilíngue, recebendo o seu conhecimento na primeira língua, a Língua de sinais e compartilhando experiências com o português escrito.

BNCC	Implicações na alfabetização de crianças surdas	O processo de alfabetização das crianças surdas
Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais [...] (RASIL, 2017, p.89)	Mais uma vez, assevera-se o conhecimento prévio na língua oral, por meio do seu uso, com base para o aprendizado.	O uso da língua de sinais como instrumento da aprendizagem para a criança surda, tomando como base os conhecimentos nessa língua como alicerce para o aprendizado do Português escrito, ou seja, para os surdos o conhecimento oral deve ser substituído pelo conhecimento da língua de sinais.
[...] 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) [...] (p.89)	Em razão da surdez, o processo de codificação e decodificação dos sons da língua não ocorre.	Mesmo que não ocorra pela decodificação do som, é possível por meio dos sinais. – a aquisição do sistema convencional de escrita, o aprender a ler como decodificação e a escrever como codificação – precedendo o letramento – o desenvolvimento de habilidades textuais de leitura e de escrita. (PEIXOTO, 2004, p. 14 e 15)
Para isso, é preciso conhecer as relações fono-ortográficas, isto é, as relações entre sons (fonemas) do português oral do Brasil em suas variedades e as letras (grafemas) do português brasileiro escrito (p. 90).	O aluno surdo não traz esse conhecimento prévio.	No caso dos surdos, é preciso que o surdo conheça a sua primeira língua, pois ela é que será fundamental para o processo de alfabetização das crianças surdas.
[...] perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc (p.91).	Os surdos não estabelecem essa relação entre os sons da fala e a letra.	Para os surdos a leitura se ambienta a partir da “Rota lexical ou ortográfica – é o percurso cognitivo utilizado para a leitura pelos surdos.” (FERNANDES, 2006, p. 9). As relações entre significante e significado são estabelecidas por meio da língua de sinais. Os estudos de Peixoto (2006) exemplificam as primeiras construções das crianças surdas.

Fonte: Pereira (2021, p. 15-16).

Como pode ser observado acima, a tabela de Pereira (2021) apresenta uma terceira coluna na qual constam quais aspectos precisam ser considerados na alfabetização de surdos em vez de simplesmente, transpormos metodologias de ensino utilizadas com ouvintes.

A BNCC faz várias outras menções ao uso da oralidade e sua relação com a aprendizagem da escrita: o uso de parlendas, cantigas, quadras, quadrinhas, trava-línguas e rimas de forma geral, são deveras estimulantes aos alunos ouvintes, porém, não é possível utilizar esses gêneros na alfabetização de crianças surdas porque são basicamente brincadeiras feitas com a língua oral, integrantes da cultura ouvinte, mas que não fazem sentido para quem compartilha de uma cultura visual.

As rimas também devem estar presentes no ensino de crianças surdas, porém, por intermédio da cultura visual, sendo a poesia um exemplo. A partir dela, é possível fazer com que as crianças percebam simetrias ou assimetrias nas configurações de mão ou mesmo características presentes no movimento dos sinais. Desta forma é possível estimular a oralidade da língua de sinais ao propor atividades nas quais as crianças surdas contem histórias, criem poemas, utilizem seu corpo e expressões faciais para fazerem charadas.

Em suas pesquisas, Peixoto (2006) mostra as influências que a língua de sinais, língua natural dos surdos, têm na aprendizagem do português como segunda língua, colaborando para a elaboração de hipóteses de escrita. Isso torna evidente a importância do ensino da língua escrita pela língua de sinais. Para a autora

A primeira língua de uma criança norteia, promove e facilita o acesso à escrita, e é justamente por isso que somos levados a pensar que surdos e ouvintes monolíngues terão vivências diferenciadas em relação à construção da escrita. Ao contrário do que acontece a esses últimos, os surdos não vão aprender uma escrita que intenciona representar a língua pela qual eles organizam a realidade. O processo de significação se daria da língua de sinais para a língua portuguesa escrita ao invés de ser da língua portuguesa oral para a língua portuguesa escrita. (PEIXOTO, 2006, p. 208).

Diferente do que acredita Fernandes (2006), Peixoto cita Machado (2000) ao defender que mesmo sem utilizar a rota fonológica como base, a alfabetização é um termo que pode ser usado também com os surdos.

[...] torna-se possível evoluir para uma compreensão alfabética (de escrita) mesmo sem a fonetização, porque este é também um sistema de organização viso-espacial. A natureza alfabética da nossa escrita apresenta uma organização linear, um espaço próprio com elementos que são visualmente percebidos. A criança surda, portanto, explora essa forma de organização e constrói estratégias que a permitem interpretar,



produzir escritas, resguardando e respeitando esse funcionamento alfabético. (PEIXOTO, 2006, p. 211-212).

Dentro da proposta deste trabalho está relacionar práticas de alfabetização e letramento com a abordagem comunicativa de ensino de línguas como uma alternativa ao método fônico de alfabetização. Tal abordagem não discute especificamente o ensino de segunda língua para surdos, mas é uma abordagem coerente que, adequada à faixa etária e ao nível linguístico dos estudantes, poderá trazer muitos resultados positivos.

A abordagem acima mencionada traz métodos de ensino de línguas com base nas necessidades comunicacionais e práticas de uso cotidiano. A aprendizagem da gramática é tão importante quanto saber usar a língua para se comunicar em diferentes contextos.

[...] a língua não é tratada como um código, como um conjunto de regras que os alunos deveriam aprender para entendê-la e usá-la bem. A língua é considerada como um processo interativo e comunicativo, como um meio para a realização de relações interpessoais, um meio para transações sociais entre indivíduos e, também, como um meio para a criação e manutenção das relações sociais (RICHARDS; RODGERS, 2002, p. 17 apud OLIVEIRA, 2022, p. 208).

Sob essa perspectiva, o foco do ensino é tornar o estudante de segunda língua capaz de se comunicar de maneira competente, levando em consideração aspectos sociolinguísticos, discursivos, gramaticais e estratégicos. A abordagem surgiu para se contrapor aos métodos de ensino de línguas nos quais tinha-se ênfase na gramática e na pronúncia corretas, mas não ofereciam meios para que os estudantes se tornassem autônomos quanto ao uso de uma segunda língua.

Para desenvolver as práticas de ensino são então feitas dramatizações que simulam situações reais do dia a dia nas quais a língua é utilizada. Os materiais estudados devem ser autênticos, isto quer dizer, que a língua escrita deve ser apresentada em seus formatos originais, dentro dos nos gêneros textuais, assim como é utilizada pelas pessoas em contextos reais (CONSERVA; SILVA, 2016).

Sobre os textos escritos usados como base do ensino, Leffa (1988) reforça a importância de abrangerem os mais variados gêneros textuais. A abordagem comunicativa também traz orientações claras a respeito da produção de materiais didáticos com fins pedagógicos de ensino de línguas. Bittencourt (2008, p. 296) define materiais didáticos como “mediadores do processo de aquisição do

conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina [...]". Conforme Leffa (2007, p. 15) material didático seria uma "sequência de atividades que tem por objetivo criar um instrumento de aprendizagem".

Sobre a produção de materiais didáticos ou sequências didáticas, para o ensino de línguas temos, ainda conforme o autor, as etapas de análise, desenvolvimento, implementação e avaliação. A etapa de análise é, basicamente, verificar o que os alunos já sabem, qual seu nível de aprendizagem para que, então, se possa avançar no processo. É possível fazermos um comparativo com as zonas de aprendizagem de Vigotski, mais especificamente com a zona de desenvolvimento real das crianças.

Na etapa do desenvolvimento são definidos os objetivos de aprendizagem, dentro do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor (LEFFA, 2007). É importante estar bem claro, na produção do material, a concepção de língua adotada. Isso definirá o conteúdo do material e as atividades que serão desenvolvidas. No nosso caso, estamos falando da abordagem comunicativa. Ainda dentro da etapa de desenvolvimento, há que se estabelecer os recursos ou suportes em que esse material será apresentado e o ordenamento das atividades no material.

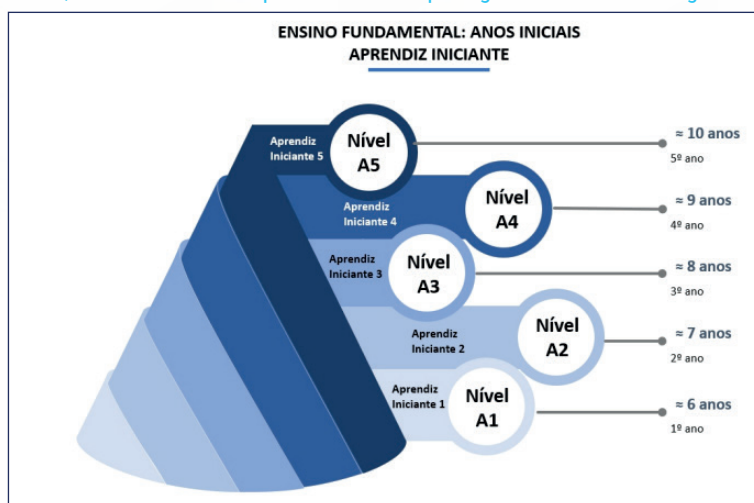
Outra etapa é a da implementação: o uso do material didático em si. Se for ou não usado pelo professor que o elaborou, exigirá mais ou menos orientações explicativas de como utilizá-lo. A etapa final, de avaliação, pode ser feita, entre outras maneiras, pela observação dos alunos ao utilizar o material. Após o registro da avaliação, define-se o que pode ser melhorado no material ou o que deu certo e permanecerá. No caso, tanto o material com as sequências didáticas será avaliado quanto a aprendizagem das crianças surdas.

Há um aspecto importante a se pensar durante a elaboração de materiais de ensino de língua portuguesa para crianças surdas que os diferencia de materiais elaborados para crianças ouvintes: a relação com a cultura visual. Quando inserirmos, por exemplo, uma discussão sobre rima, podemos trazer modelos escritos da língua oral e da língua de sinais para que a criança, respeitando os níveis de ensino, possam fazer um paralelo entre as duas línguas. Da mesma forma, ao introduzirmos o significado do nome das pessoas e estimularmos a escrita do nome da criança, de seus colegas e familiares, podemos fazer uma comparação com o uso do sinal-nome utilizado nas línguas de sinais.

No ano de 2021 foi lançada a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior. O Caderno II é voltado para os anos iniciais do ensino fundamental e, em seu texto de apresentação, os autores esclarecem que “buscou-se permear todo o currículo com a temática ‘interface da cultura surda com a cultura não-surda’; afinal é a cultura que oferece as ferramentas para organizar e entender o mundo, além de ampliar a capacidade e a compreensão semântica, [...]” (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021, p. 8).

Ainda na introdução do material é apresentado o quadro de referência para o ensino de português como segunda língua, que possui os níveis A1 ao A5, referentes aos 5 anos iniciais do ensino fundamental.

**Figura 2:** Quadro de referência para o ensino de português escrito como segunda língua



Fonte: MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021.

O documento está organizado em competências gerais, habilidades, objetos de conhecimento, gêneros textuais e unidades temáticas, e possui duas práticas de linguagem, sendo estas, a leitura visual e a expressão escrita. Já que a BNCC é pautada no método fônico de alfabetização e ignora a alfabetização de surdos, este é um documento essencial para a atuação dos professores dos anos iniciais. Nele é possível vislumbrar as práticas de letramento de forma muito clara. Outro ponto essencial é que a Libras é considerada a língua de instrução para o ensino e

a aprendizagem. Um terceiro aspecto que chama a atenção é a ausência dos sons como base para o ensino da escrita.

**Tabela 2:** Exemplos de habilidades da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, Caderno II (MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021)

<b>Prática de linguagem: Leitura visual - A1 (1º ano do ensino fundamental)</b> <b>Habilidades</b>
Diferenciar as letras do alfabeto brasileiro de outros sinais gráficos, em textos de diferentes gêneros textuais.
Observar o modo como as mensagens de bilhetes, recados, convites e cartas são produzidas, onde circulam, quem as produz, a quem se destinam e para quais contextos comunicativos.
Observar a escrita de letras e palavras nos diversos contextos do cotidiano (ida ao mercado, à igreja, trajeto de casa até a escola, momento do lanche etc.).
<b>Prática de linguagem: Expressão escrita - A1 (1º ano do ensino fundamental)</b> <b>Habilidades</b>
Escrever o seu nome completo e escrever o primeiro nome dos colegas da sala e pessoas de seu convívio em agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites e cartas.
Iniciar a escrita espontânea de textos com temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, de acordo com seu interesse.
Elaborar listas de animais, de alimentos, dos alunos da sala, de bairros, cidades próximas à escola, etc., a partir de temas do cotidiano e manifestações artísticas, literárias, culturais ou científicas, conforme selecionado pelos colegas ou pelo professor.

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Na tabela acima temos apenas algumas habilidades referentes ao primeiro ano do ensino fundamental, selecionadas para demonstrar a importância dada ao letramento e também para refletir que as letras do alfabeto são sim apresentadas às crianças surdas, porém, sem relação com o som (pronúncia ou nome das letras). É interessante que as crianças saibam que as letras, assim como as sílabas, são partes menores das palavras, que quando mudamos sua ordenação, respeitando as regras da língua, formamos outras palavras. Ainda assim, não devemos focar o ensino nesse aspecto, nem começar por essas partes menores somente ou fazê-lo sem contextualização.

Falar de alfabetização e letramento de crianças surdas na perspectiva de ensino de segunda língua é chamar a atenção para uma condição vivida nas escolas: não somos um país monolíngue e precisamos trazer essa discussão para a formação de professores. Além da apropriação das teorias e técnicas de alfabetização na língua materna das crianças, é preciso pensar também no ensino na diversidade linguística da qual fazem parte crianças indígenas, surdas, imigrantes e

em contextos de fronteira. Essas crianças parecem se diluir entre aquelas falantes da língua portuguesa do Brasil.

Nessa linha, aproveito para trazer outra discussão, a respeito da forma como está organizado o ensino de surdos e ouvintes nas escolas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2018) objetiva que todos estejam incluídos nas escolas regulares. Tal perspectiva não leva em conta que estudantes surdos e ouvintes possuem línguas naturais distintas e, portanto, exigem metodologias de ensino diferentes.

Desde a educação infantil, a interação com as crianças surdas deve acontecer por meio da língua de sinais, bem como os estímulos linguísticos e o desenvolvimento de aspectos identitários e culturais relacionados ao povo surdo. Da mesma maneira, aspectos linguísticos devem ser estimulados em língua portuguesa oral com as crianças ouvintes. Como fazê-lo no mesmo tempo e espaço? A mesma questão continua quando refletimos a respeito dos anos iniciais do ensino fundamental, afinal, como alfabetizar surdos e ouvintes com metodologias de ensino de primeira e segunda línguas em um mesmo tempo e espaço? Nas unidades curriculares do curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-português), especificamente as de Fundamentos de alfabetização e letramento, Práticas de alfabetização e letramento 1 e 2, essa é uma questão presente. Lodi (2013, p. 55) complementa essa discussão com o seguinte:

[...] a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

A presença de profissionais intérpretes de língua de sinais, não garante o desenvolvimento de um ensino adequado. As metodologias partem do professor, que precisa utilizar a Língua Brasileira de Sinais - Libras como língua de instrução a fim de alcançar seus alunos surdos, criar vínculo e, assim, motivá-los na aprendizagem de uma segunda língua.

Por esse motivo, a formação inicial em Pedagogia precisa ter mais do que apenas uma ou duas disciplinas optativas de língua de sinais. A formação de um

pedagogo para atuar com crianças surdas deve ser específica e proporcionar estudos nas diferentes áreas que dizem respeito ao ensino bilíngüe.

O Decreto nº 5.626/2005, mencionado anteriormente, traz em seu Art. 5º que

A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

De fato, a imersão na língua, na cultura e na comunidade surdas é imprescindível para uma formação de qualidade. Os cursos de Pedagogia são uma formação inicial e é preciso atentar para o fato de que a formação teórico-metodológica é tão importante quanto a apropriação da Libras (GIROTO; CICILINO; POKER, 2018).

Além da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, outra teoria que apoia este estudo é a pedagogia histórico-crítica. Entende-se, assim como a autora Martins (2013, p. 130), que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural tenham uma “unidade teórico-metodológica”.

Para a abordagem histórico-cultural nós vamos nos humanizando à medida que, em um processo interpessoal, mediado pela linguagem, vamos construindo e reconstruindo internamente os saberes historicamente elaborados. Nesse sentido, tal abordagem conversa com a concepção de ensino de surdos que esta pesquisa traz, pois para ocorrer uma prática pedagógica dialógica é fundamental que professores e alunos usem uma língua em comum.

A própria escrita é um produto culturalmente construído e para ser elaborada uma concepção sobre ela pela criança, essa mediação precisa acontecer pela língua de sinais.

a posse, por parte de cada indivíduo particular, dos atributos humanos, no que incluem as plenas possibilidades do pensamento, é processo socialmente dependente. Para isso ocorrer, contudo, demanda que forças objetivas operem a esse favor. Tal como postulado pela pedagogia histórico-crítica, operar nessa direção é função precípua da educação escolar, a quem compete a tarefa de ensinar, isto é, promover a socialização dos conhecimentos representativos das máximas conquistas científicas culturais da humanidade, por meio da prática pedagógica, tornando a realidade inteligível. (MARTINS, 2011, p. 54).



É bastante comum ouvir que a escola é um lugar de socialização entre as crianças, como se fosse seu objetivo maior e, por esse motivo, a inclusão é defendida a fim de que haja interação e diminuição do preconceito. Entretanto, não é levado em consideração que para haver uma interação efetiva, dentro do que a abordagem histórico-cultural preconiza, uma língua em comum precisa ser utilizada, nesse caso, seria a língua de sinais.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica aprender a ler e escrever faz parte da humanização do indivíduo:

A alfabetização insere-se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E, além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando-se como ser social (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 150).

À medida em que ocorre a apropriação da escrita também se desenvolvem as funções psicológicas superiores, que eram para Vigotski essenciais para essa humanização.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Esse trabalho teve a intenção de aproximar as discussões da alfabetização e do letramento daquelas relacionadas à abordagem comunicativa de ensino de línguas na perspectiva de deixar claro que ao se alfabetizar surdos é preciso utilizar metodologias de ensino de segunda língua e não de primeira língua, como acontece na alfabetização de crianças ouvintes.

Para além de uma aproximação com a abordagem comunicativa, são necessárias também reflexões sobre a formação inicial de professores para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Não há como haver mudanças positivas na qualidade do ensino se não houver estudos teóricos a esse respeito.

A teoria histórico-crítica é base deste estudo por considerar que todos devem ter acesso ao conhecimento historicamente construído no espaço escolar e para isso, uma língua em comum se faz necessária.

Precisamos avançar nos estudos acerca da elaboração de materiais didáticos para a alfabetização e letramento de surdos que dialoguem com elementos da cultura visual para que o ensino seja ainda mais significativo.

## REFERÊNCIAS

---

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2023.

BRASIL. Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: Caderno II – Anos iniciais do ensino fundamental. MEC/DIPEBS/SEMESP, 2021. Disponível em: <[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso\\_informacacao/pdf/0CADERNODE-INTRODUO ISBN296.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacacao/pdf/0CADERNODE-INTRODUO%20ISBN296.pdf)> Acesso em: 07 nov. 2023.

CONSERVA, Dilma Prata; SILVA, Vaneide Lima. Abordagem comunicativa. III CONEDU. Congresso Nacional de Educação. Natal - Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-iii-conedu>> Acesso em: 29 ago. 2023.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

FERNANDES, Sueli. Práticas de letramento na educação bilíngüe para surdos. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <[https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf)> Acesso em: 07 nov. 2023.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia Bilíngüe: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson José (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2 ed. Pelotas: Educat, 2007.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural**. In: Marsíglia, Ana Carolina Galvão (Org.). Pedagogia histórico-crítica: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 43-58.

MARTINS, Lígia Márcia. **Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**. Germinal: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>> Acesso em: 01 nov. 2023.

OLIVEIRA, José Carlos de. Ensino de língua portuguesa para alunos surdos: reflexões sobre a formação do professor. In: SILVA, Alessandra Gomes da et al (Org.). **Práticas pedagógicas no ensino e língua portuguesa escrita para surdos**: desafios, experiências e aprendizagens. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. Cadernos CEDES, Campinas, vol.26, n.1, maio/agosto de 2006. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/padrao\\_cms/index.php?web=portuguesl2surdos&lang=1&page=173&menu=&tipo=1](http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/index.php?web=portuguesl2surdos&lang=1&page=173&menu=&tipo=1)> Acesso em: 09 nov. 2023.

PEREIRA, Kamila Figueiredo. A BNCC e a alfabetização de crianças surdas: quais os caminhos possíveis? Trabalho de Conclusão de Curso, Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-português), Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue, Palhoça, p. 20. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/2507/KAMILA%20FIGUEIREDO%20PEREIRAPROJETO%20TCC%20%20ARQUIVO%20OFICIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 18 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Editora Contexto, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **História do desenvolvimento e das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.016

# IMPLEMENTAÇÃO DO SUBPROJETO MÚLTIPLOS SABERES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA, DO PIBID/UFRA - CAMPUS DE TOMÉ-AÇU

REGIS JOSÉ DA CUNHA GUEDES

Doutor em Letras pelo PPGL da Universidade Federal do Pará – UFPA. Professor EBTT no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA - *Campus* Castanhal, regisbspaz@gmail.com

## RESUMO

Este artigo objetiva relatar a experiência de implementação do subprojeto *Múltiplos Saberes no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica*, do Pibid/UFRA - *Campus* de Tomé-Açu, que oportunizou aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, a construção de propostas pedagógicas inovadoras para o contexto da educação básica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Tomé Apóstolo do município de Tomé-Açu/PA, em três turmas do 8º ano do ensino fundamental. O subprojeto objetivou valorizar os múltiplos saberes, a diversidade linguístico-cultural dos alunos que são moradores do município de Tomé-açu, a partir da leitura e produção de gêneros textuais diversos com temáticas específicas dos povos de formação da região (quilombolas, indígenas e japoneses). O projeto foi implementado em meio a pandemia da COVID-2019, e teve metodologias adaptadas para o modo remoto, que ocorreram mediadas pela plataforma *Google Meet*, por grupos do *WhatsApp*, por apostilas impressas entregues aos alunos, e por uma culminância presencial. Para tal, como aporte teórico, utilizou-se Soares (2004), Tardif (2012) e Pimenta (2010) e BNCC (2018). Três equipes de alunos do curso de graduação em Letras da UFRA, *campus* Tomé-açu, tiveram formação sobre os múltiplos saberes (quilombolas, indígenas e japoneses), e sobre a elaboração de Sequências Didáticas. As equipes elaboraram e aplicaram atividades sobre conteúdos como variação linguística e diversidade cultural, contextualizadas aos múltiplos saberes acerca das culturas presentes no município.

**Palavras-chave:** Múltiplos saberes, Ensino de LP, Formação docente, Pibid

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta e discute a implementação do subprojeto intitulado *Múltiplos Saberes no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica*, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no *campus* de Tomé-Açu. O subprojeto objetivou oportunizar aos alunos do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, do referido *campus* da UFRA, a construção de propostas pedagógicas inovadoras, no contexto da educação básica, para escolas da rede pública do município de Tomé-Açu/PA. Essas propostas pedagógicas objetivaram desenvolver atividades de ensino da língua portuguesa a partir da valorização a diversidade linguística e cultural do município, que possui a terceira maior comunidade de imigrantes japoneses do Brasil, além de uma terra indígena do povo Tembé, e de várias comunidades quilombolas reconhecidas.

O subprojeto *Múltiplos Saberes no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica* objetivou proporcionar aos alunos do curso de Letras/Língua Portuguesa da UFRA, Campus Tomé-açu a inserção no cotidiano de escolas da rede pública de educação do município, promovendo oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas inovadoras no campo do ensino de Língua Portuguesa, fomentando a prática da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos, por meio dos quais o aluno reflita a relação: língua, sociedade, cultura e contexto, contribuindo assim para o melhoramento do rendimento escolar dos alunos das instituições de ensino envolvidas no Pibid/UFRA, acerca da relação entre as competências de leitura e escrita em língua materna. Além disso, o subprojeto vislumbrou estimular o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras direcionadas à escola pública, em vista de um ensino língua a partir dos elementos sociais e culturais do município em questão, que apresentasse sua diversidade étnico-cultural.

As atividades propostas seguiram o modelo de Sequências Didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Os graduandos foram divididos em três equipes que receberam formação acerca das culturas japonesa, indígena e quilombola, bem como, sobre as propostas de Sequências Didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (*op. cit.*). A partir dessas formações, as equipes passaram por oficinas de elaboração de material didático, que, em seguida, foram aplicados a três turmas de 8º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal. As atividades



propuseram a leitura e produção de gêneros textuais diversos, aplicados na construção de propostas pedagógicas contextualizadas na realidade sociocultural da comunidade escolar.

Em relação ao conceito de múltiplos saberes aplicados à prática docente, Tardif (2012), identifica quatro tipos de saberes: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. Para o autor, esses saberes podem e devem ser produzidos e reproduzidos na escola. Os saberes experienciais, por seu turno, têm grande valor, pois englobam os aspectos culturais das comunidades de fala a que pertencem alunos e professores. Esses conhecimentos são atualizados, adquiridos e necessários para a prática docente. Eles não são provenientes das instituições formadoras, nem dos currículos, mas da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço escolar e às relações estabelecidas com o universo cultural dos alunos e professores.

Vale referirmos ainda que a proposta desse subprojeto do Pibid/UFRA, **campus** de Tomé-Açu, contemplou não só o caráter estrutural da leitura e produção do texto, mas englobou a diversidade linguístico-cultural a que pertencem os alunos, produtores desses textos. Para isso, fundamentou-se não só na teoria, mas também na prática, tendo sempre em mente que língua, texto e sujeito se relacionam de forma dialógica, não sendo possível admitirmos a exclusividade de um sobre o outro.

Portanto, pode-se dizer que a proposta esteve fundamentada numa concepção interacionista e funcional da linguagem. Nessa perspectiva, este subprojeto vislumbrou: a) promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem na área de ensino de língua portuguesa no ensino básico; b) estabelecer um trabalho integrador entre licenciandos e professores desse nível de ensino, o que culminaria em uma ação conjunta que proporcionaria o diálogo e a sua formação eficaz; c) propor e desenvolver estratégias didáticas alternativas junto aos profissionais no âmbito da leitura, da produção de textos a partir dos múltiplos saberes presentes no cotidiano de alunos e professores, através de atividades práticas que viabilizassem a melhoria do processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, a partir de aspectos culturais locais, das comunidades indígenas, quilombolas e japonesa do município de Tomé-açu, levando em consideração os PCN; e d) suscitar, a partir do trabalho cooperativo entre licenciandos e professores em exercício, questões e debates que promovam a geração de ações e estratégias didáticas vinculadas à realidade do ambiente da comunidade escolar e à experiência vivenciada por eles em sua região.

Ademais, com a inserção dos licenciandos nos contextos escolares, o sub-projeto promoveu a reflexão sobre a prática docente, por meio da articulação entre teoria e prática, bem como oportunizou o desenvolvimento da ação reflexiva que tem um movimento de transformação, em que o professor constrói conhecimentos “a partir da análise crítica das práticas docentes e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática” (PIMENTA, 2010, p. 44).

Não obstante, a interação entre ensino superior e educação básica, contribuiu para a formação continuada dos professores supervisores que atuaram como cofomadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, bem como, incentivou a criação e o fortalecimento de atividades de pesquisa que potencializam a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na educação básica.

## **CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE EDUCACIONAL DAS ESCOLAS DA REGIÃO**

O município de Tomé-Açu faz parte da Mesorregião Nordeste do estado do Pará, e sendo o polo da Microrregião da qual fazem parte os municípios de Acará, Concórdia do Pará, Tailândia, Ipixuna, Aurora do Pará e Tomé-açu, região conhecida como Vale do Rio Acará. De acordo com dados do IBGE (2012), Tomé-Açu tem uma população de aproximadamente 61.709 habitantes, em uma área territorial 5.145,361 Km<sup>2</sup>.

O município de Tomé-Açu destaca-se, em sua história social e econômica, pela presença de diversas comunidades tradicionais: indígenas e quilombolas, além do processo imigratório japonês, iniciado a partir de 1929, que fazem do Vale do Rio Acará uma área multicultural. Os imigrantes japoneses deram grande contribuição ao município pelo uso de métodos e técnicas modernas de produção agrícola que alavancaram a economia da região. Contudo, o desenvolvimento e a qualidade do ensino público na região não têm representado a riqueza multicultural e econômica da região. Isso pode ser aferido consultando, por exemplo, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município. O IDEB é um dos indicadores nacionais da qualidade da educação básica, junto ao SAEB e a Prova Brasil. Segundo a plataforma digital no INEP, o município de Tomé-Açu apresenta números preocupantes: nos anos de 2009 à 2013, o 5º ano do ensino fundamental apresentou um IDEB de 3,9 à 4,6; já no mesmo período, o 8º ano apresentou um IDEB de 3,6

à 3,7. Ao analisamos tais resultados a partir da escala de referência do IDEB, que vai de 0 a 10, concluímos que tais números estão abaixo do nível desejável e precisam ser melhorados.

Neste contexto, o subprojeto do PIBID/UFRA, a partir do curso de Letras: Língua Portuguesa do *campus* Tomé-açu veio representar uma ação possível e viável, que pode colaborar positivamente para a mudança desse quadro educacional, gerando ações formativas e práticas de ensino inovadoras, a curto prazo para professores da ativa, e a médio e longo prazos, pois atingiu os graduandos desse curso de Letras oferecido no município, que tem gerado um novo quadro de professores para a rede pública de ensino do município e da região do Vale do Rio Acará.

## **ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS CONSIDERADOS**

A qualidade no processo de formação inicial de professores nas universidades brasileiras tem sido questionada em função dos indicadores do nível de ensino das escolas brasileiras, que têm apresentado consecutivamente, nos últimos anos, resultados preocupantes. Estudos como os de Pimenta (1997) têm apontado que a maneira como vem sendo desenvolvida a formação dos professores nas universidades brasileiras não é suficiente para que estes profissionais egressos desempenhem uma prática pedagógica adequada, que promova a transformação de si próprios e dos seus futuros alunos.

Por conta desse quadro, hoje se advoga a necessidade urgente de uma reformulação nesse processo formativo inicial de professores nas universidades brasileiras. O Pibid veio ao encontro dessa necessidade, à medida que busca promover uma articulação entre a teoria e a prática, conjugando formação docente e a prática docente real, vivenciada na escola.

Objetivando alcançar os resultados esperados, o subprojeto do Pibid/UFRA - *campus* de Tomé-Açu, buscou promover a interação dos licenciandos com o ambiente de escolas da rede pública do município de Tomé-Açu, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas engajadas com a valorização de aspectos socioculturais próprios do município, por meio da valorização das culturas indígena, quilombola e japonesa.

Essa proposta coaduna com o que prevê a BNCC, quando assinala, por exemplo, que: “ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e

historicamente situados e, em última instância, baseados nas experiências humanas, formulados com vistas à paz social.”

À medida que o subprojeto previu o desenvolvimento de práticas pedagógicas engajadas com a valorização de aspectos socioculturais do município de Tomé-açu, entende-se que essas ações representaram contribuições significativas ao aperfeiçoamento da formação prática no curso de licenciatura de Língua Portuguesa, no *campus* de Tomé-Açu, uma vez que a BNCC de Língua Portuguesa define a progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta: (...) a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana.

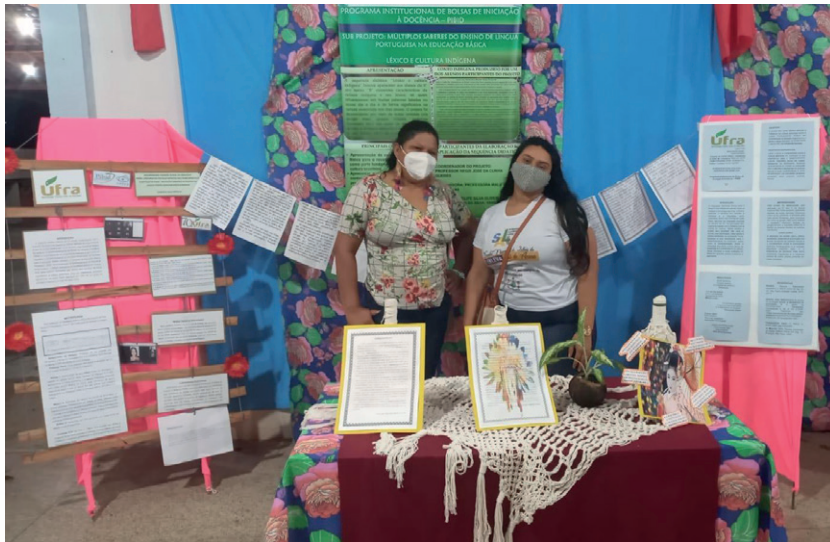
Nesta perspectiva, de promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizassem experiências de produção e recepção de textos socialmente situados e engajados na realidade sociocultural própria do município de Tomé-açu, esperou-se que essas ações se tornassem projetos pilotos, que pudessem ser desenvolvidos em outras frentes pelas escolas-campo.

## **METODOLOGIA**

---

Quanto aos aspectos metodológicos adotados, apresentam-se a seguir as etapas de implementação do subprojeto *Múltiplos Saberes no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica*. Ressalte-se que o subprojeto foi planejado para ser implementado de forma presencial, contudo, com a Pandemia de Covid-19, as atividades foram adaptadas para o modo remoto, contando com atividades síncronas e assíncronas. Foram utilizados os seguintes recursos tecnológicos: Google Meet, grupos específicos por turma no *WhatsApp*, *podcast*, *links* de vídeos no *you tube*, vídeos elaborados no *canva*, apostilas impressas entregues aos alunos. Ao final houve um evento presencial de culminância do projeto (Figura 1).

**Figura 1: Evento Presencial de Culminância do subprojeto**



**Fonte:** Subprojeto Pibid/UFRA

Após a aprovação institucional do subprojeto, e a seleção dos bolsistas, voluntários e supervisora, foram implementadas as seguintes ações direcionadas a esses integrantes do subprojeto:

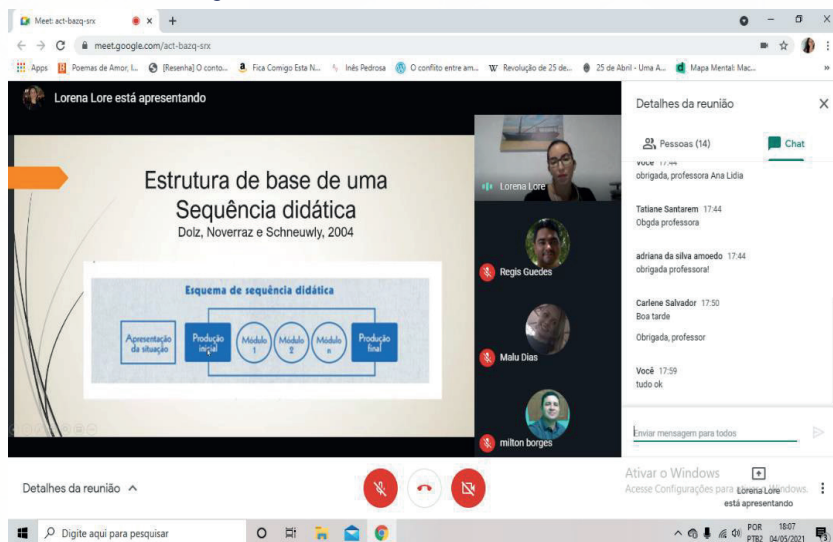
**Oficinas sobre os múltiplos saberes das comunidades tradicionais, de imigração do município de Tomé-Açu:** Nesta etapa foram ofertadas três oficinas, ministradas via Google Meet, uma sobre a cultura e história da comunidade de imigração japonesa, uma sobre cultura e história da indígena Tembé de Tomé-açu, e uma sobre cultura quilombola. A primeira oficina foi ministrada por um dos membros da comunidade japonesa, o senhor Francisco Sakaguchi, ex-presidente da Associação Cultural Japonesa de Tomé-açu. A segunda oficina foi ministrada pelo indígena, professor Marques Tembé, secretário responsável pelas escolas indígenas na rede municipal de educação do município de Tomé-açu. E a terceira oficina foi ministrada pelo professor Dr. Marcelo Pires Dias (UFPA), cuja tese de doutoramento, tratou da diversidade linguística nas comunidades quilombolas do nordeste paraense.

**Oficina sobre a concepção e o uso de Sequências Didáticas no ensino-aprendizagem da leitura e escrita de gêneros textuais:** A oficina (Figura 2) foi ministrada pela professora Lorena Castro (SEDUC/PA), que apresentou aspectos teóricos e práticos



do trabalho com SD. A professora relatou experiências pessoais com projetos desenvolvidos por ela em escolas públicas da rede estadual de educação do Pará.

**Figura 2: Oficina “Estrutura de base de uma SD”**



**Fonte:** Subprojeto Pibid/UFRA

*Oficinas de elaboração de material didático a partir de múltiplos saberes das comunidades tradicionais, de imigração e diversidade linguística:* Nesta etapa, foram apresentadas e discutidas propostas de atividades para cada equipe de graduandos. As propostas envolveram o uso de narrativas orais, poesia, contos e lendas amazônicas, arte plumária e pintura corporal indígena, cultura afrodescendente e japonesa.

A partir das propostas traçadas, cada equipe elaborou as ferramentas de coleta de informações que subsidiaram as ações nas escolas, tais como: Levantamento das dificuldades de Língua Portuguesa apresentadas pelos alunos; Levantamento das dificuldades apresentadas pelo professor em relação ao conteúdo programático; Levantamento das metodologias de ensino utilizadas pelo professor em sala de aula; Levantamento da forma de avaliação utilizada pelo professor.

A partir dessas diretrizes foram elaborados os planos de ação a serem trabalhados na escola selecionada (Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental São Tomé Apóstolo). As equipes foram orientadas individualmente, a partir de reuniões semanais via Google Meet, para a elaboração das sequências didáticas



a serem desenvolvidas na escola. As reuniões e orientações foram feitas em conjunto pelo professor coordenador de área, Dr. Regis José da Cunha Guedes (UFRA/Tomé-Açu), e professora supervisora, Malu Elma Gomes Dias (SEMED-Tomé-açu).

As SDs desenvolvidas foram aplicadas a três turmas do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São Tomé Apóstolo. Os alunos tiveram acesso às atividades por meio de apostilas impressas e entregues na escola, que foi a metodologia de ensino remota utilizada pela escola no período pandêmico. Os alunos receberam orientação e acesso aos materiais audiovisuais por meio de grupos específicos no aplicativo *WhatsApp*. Os bolsistas e voluntários do Pibid foram protagonistas em todas as etapas, sempre acompanhados pelo coordenador e pela supervisora do projeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na apresentação dos resultados, a seguir, serão descritas e discutidas as SDs de cada uma das equipes de graduandos participantes do subprojeto do Pibid. Na figura 3, a seguir, pode-se verificar o planejamento de implementação das atividades propostas na programação oficial da disciplina ministrada pela supervisora.

Figura 3: Cronograma de aplicação do subprojeto

<b><i>CRONOGRAMA DA 2ª APLICAÇÃO DO PROJETO PIBID</i></b>		
<b><i>(FIGURAS DE LINGUAGEM).</i></b>		
<b>EQUIPES</b>	<b>QUARTA-(03/11)</b>	<b>SEGUNDA-(08/11)</b>
<b>QUILOMBOLAS (8º ANO A)</b>	15h- Apresentação e desenvolvimento do assunto e atividades do caderno impresso (PIBID).  -GRUPO WHATSAPP	8h às 9h- Exposição e explicação do assunto e das atividades que foram aplicadas via whatsapp.  -AULA ON-LINE (GOOGLE MEET).
<b>INDIGENAS (8º ANO B)</b>	15h- Apresentação e desenvolvimento do assunto e atividades do caderno impresso (PIBID).  -GRUPO WHATSAPP	09h às 10h - Exposição e explicação do assunto e das atividades que foram aplicadas via whatsapp.  - AULA ON-LINE (GOOGLE MEET).
<b>JAPONESAS (8º ANO C)</b>	15h- Apresentação e desenvolvimento do assunto e atividades do caderno impresso (PIBID).  -GRUPO WHATSAPP	11h às 12h- Exposição e explicação do assunto e das atividades que foram aplicadas via whatsapp.  - AULA ON-LINE (GOOGLE MEET).

Fonte: Subprojeto Pibid/UFRA

A equipe responsável por produzir e implementar atividades sobre os saberes da cultura japonesa desenvolveu uma atividade de ensino de língua portuguesa, sobre o tema figuras de linguagem, por meio de Sequência Didática (SD) em três módulos, adaptada à condição da pandemia de Covid-19, em contexto de ensino remoto.

Foram adotados como pressupostos teóricos a concepção de múltiplos saberes na prática docente de Tardif (2012) e a BNCC (2018). Foi realizado um trabalho pautado na metodologia da Sequência Didática (SD), conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schnewwly (2011), a partir da construção de uma atividade de ensino aprendizagem de língua portuguesa, a partir do gênero textual *poesia Haikai*, pautando o trabalho a partir da experiência de imersão da cultura da comunidade de imigração japonesa de Tomé-açu/PA.

Na figura 4, a seguir, pode-se ver algumas páginas do caderno de atividades impresso pela SEMED Tomé-açu, contendo a atividade elaborada no subprojeto Pibid/UFRA.

Figura 4: Caderno de Atividades 8º ano B



Fonte: Subprojeto Pibid/UFRA

Essa experiência com SD foi uma estratégia importante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem quanto à compreensão dos múltiplos saberes no ensino de língua portuguesa na escola básica, com vistas aos conceitos de múltiplos saberes e multiculturalismo, tendo como referência elementos da cultura japonesa presente no município de Tomé-açu no estado do Pará.

Como *produção final* da SD, foi solicitada aos alunos do 8<sup>a</sup> ano C a produção de uma poesia haikai. Os textos de autoria dos alunos foram recebidos no retorno do caderno e por meio do grupo da turma no *WhatsApp*.

A equipe responsável por produzir e implementar atividades sobre os saberes da cultura indígena desenvolveu uma atividade de ensino de língua portuguesa, sobre os temas produção textual e figuras de linguagem, por meio de Sequência Didática (SD) dividida em três módulos. Foram desenvolvidas atividades linguísticas voltadas à valorização da cultura, tradição e identidade indígena. O projeto foi desenvolvido respeitando as medidas sanitárias de combate à Covid-19; dessa forma, a aplicação de todo o projeto aconteceu de forma remota, por meio de aulas síncronas via *Google Meet*, aulas assíncronas orientadas via *WhatsApp* (videoaulas, apostilas, áudios entre outras), caderno impresso de atividades e *podcasts*. Na figura 5, a seguir, pode-se verificar umas das atividades aplicadas à turma do 8<sup>o</sup> ano B.

**Figura 5: Atividade elaborada e aplicada ao 8<sup>o</sup> ano B.**

**ATIVIDADE**

- 1) Os tembés são indígenas brasileiros que formam um subgrupo dos teneteharas que habitam o nordeste do estado brasileiro do Pará e o noroeste do Maranhão. De acordo com o texto descreva o significado de **Tenetehara** a autodenominação dos tembés.

---

---

---

- 2) De acordo com o assunto estudado sobre os povos indígenas tembés, cite quatro atividades econômicas desenvolvidas por eles para sustento de suas famílias:

---

---

---

- 3) O léxico de palavras indígena historicamente teve importante contribuição com a língua usada no dia a dia no Brasil a qual recebeu grande influência do idioma tupi. Descreva, segundo o texto estudado, 4 palavras portuguesas que sofreram essas influências da língua indígena e seus respectivos significados:

---

---

**Fonte:** Subprojeto Pibid/UFRA

O objetivo da atividade foi, para além dos fins linguísticos, proporcionar uma experiência de conhecimento sobre a realidade dos povos indígenas para os alunos participantes e, para os discentes do curso de Letras da UFRA-Tomé-açu, uma vivência prática como profissional docente da educação básica. Os resultados obtidos mostraram da parte dos alunos interesse pela realidade das comunidades indígenas, além de ter facilitado o processo de ensino e aprendizagem do tema variação linguística, uma vez que versou sobre a formação do léxico do português brasileiro, que sofreu grande influência das línguas indígenas, especialmente as da família tupi-guarani, como é o caso da língua tembé.

A equipe responsável por produzir e implementar atividades sobre o saberes da cultura quilombola/afro-brasileira, desenvolveu uma atividade de ensino de língua portuguesa, sobre os temas leitura e interpretação de textos e diversidade linguística, que foi desenvolvida por meio de Sequência Didática (SD) dividida em cinco módulos.

Foram elaborados materiais didáticos de cunho afro-brasileiro para apresentar e refletir sobre a sua importância desses saberes para a sociedade. Nessa perspectiva, foram utilizadas músicas e contos de origem afro-brasileira para apresentar a diversidade cultural existente, com o intuito de trabalhar com os alunos da turma 8º ano A, a temática da diversidade linguística da língua portuguesa.

Na SD, a **apresentação da situação** foi feita por meio de um **podcast** criado no aplicativo **Anchor**, cujo **link** foi postado no grupo de **WhatsApp** da turma. No **módulo I** foi apresentado um vídeo curto sobre o gênero textual conto. O vídeo foi precedido de áudios explicativos sobre o que os alunos deveriam que realizar: anotações sobre os principais pontos abordados no vídeo. Posteriormente, por intermédio do Caderno de Atividades (Figura 6) foi realizado o **módulo II**, que consistia na leitura do resumo do conto “Kiriku e a Feiticeira” e a interpretação textual por meio de perguntas relacionadas ao texto. Foi disponibilizado um **link** de acesso à adaptação cinematográfica da lenda disponível no **You Tube**.

Figura 6: Caderno de Atividades 8º ano A

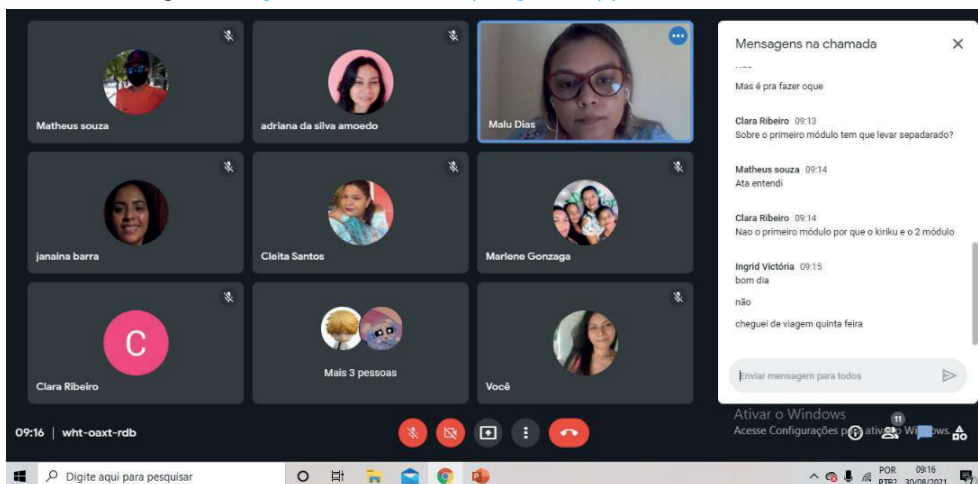
CONTEÚDO DE LÍNGUA PORTUGUESA 8º ANO A (PROJETO PIBID)		3º BIMESTRE (1º CADERNO)
<p><b>1. LÍNGUA PORTUGUESA (PROF.: MALU)</b></p> <p><b>SUBPROJETO PIBID: "MÚLTIPLOS SABERES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA BÁSICA".</b></p> <p>PROFESSOR COORDENADOR DO SUBPROJETO: <b>Regis Guedes.</b></p> <p>PROFESSORA SUPERVISORA: <b>Malu Dias.</b></p> <p>DISCENTES BOLSISTAS APLICADORES DO SUBPROJETO PIBID: <b>Adriana Amado, Cleia Machado, Jamais Barra, Lana Cardoso</b></p> <p><b>PRODUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SABERES QUILOMBOLAS)</b></p> <p><b>Apresentação da situação</b></p> <p>Link do podcast: <a href="https://anchor.fm/lana-cardoso/episodes/Apresentao-c14qp3">https://anchor.fm/lana-cardoso/episodes/Apresentao-c14qp3</a></p> <p><b>Produção inicial</b></p> <p>Tendo em vista que a cultura afro-brasileira trata-se de um "conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil Colônia até a atualidade", e com base no gênero textual conto, que se caracteriza por ser uma narrativa curta, tendo começo, meio e fim, construa um conto sobre a cultura afro-brasileira.</p> <p><b>Módulo I</b></p> <p>Link do vídeo sobre o gênero textual conto: <a href="https://youtu.be/fqy4-Ws8G0">https://youtu.be/fqy4-Ws8G0</a></p>	<p>Link do vídeo sobre a cultura quilombola e a variação linguística: <a href="https://youtu.be/c1K4JjF6">https://youtu.be/c1K4JjF6</a></p> <p><b>Módulo II</b></p> <p><b>KIRIKU E A FEITICEIRA</b></p> <p>Kiriku nasceu prematuramente, porém ao nascer já sabia falar, andar e tomar banho sem precisar de ajuda de nenhuma pessoa adulta, surpreendentemente nasceu um menino independente, mesmo sendo um recém-nascido. Sua mãe em seus relatos conta a história que a aldeia onde eles moram foi amaldiçoada por uma feiticeira chamada Karabá, a qual tirou toda água, riqueza e também desapareceu com todos os homens daquele lugar que foram tirar satisfação com ela por causa do que tinha feito.</p> <p>O pequeno Kiriku ficou muito revoltado com a situação em que se encontrava a aldeia, então ele decidiu que iria fazer algo para resolver esse problema, enquanto os homens da aldeia lutam, Kiriku tem uma ideia, ele se esconde debaixo do chapéu do seu tio para chegar perto da feiticeira, o tio ao chegar perto da feiticeira deixa ela muito irritada, então a mesma resolve devorar o tio do menino, mas acontece que a feiticeira é enganada pela voz de kiriku que sai do chapéu, acreditando com isso que o menino seja mágico. A malvada Karabá ordena que o tio de Kiriku entregue o chapéu em troca de polpar sua vida, mas a feiticeira só recebe o chapéu e Kiriku consegue fugir. Ao perceber que foi enganada, a feiticeira ordena a seus servos que eles entrem na aldeia e peguem todo o ouro que as mulheres estavam escondendo, deixando a tribo sem nada e aterrorizada.</p>	

Fonte: Subprojeto Pibid/UFRA

No *módulo III* da SD foi disponibilizado um vídeo curto apresentando a cultura quilombola e a diversidade linguística (produzido pelo nosso grupo no aplicativo *Canva*). Por intermédio do Caderno de Atividades realizou-se o *módulo IV*, que tinha por finalidade a leitura de um conto criado pelo grupo de bolsistas, intitulado "Barak". Em seguida foi solicitada uma interpretação textual por meio de perguntas relacionadas ao texto. Por fim, na aula síncrona (Figura 7) foi proposta uma *produção final*, que consistiu na recriação do conto realizado na produção inicial, levando-se em consideração as aprendizagens e compreensão do que foi trabalhado.



Figura 7: Registro da aula on-line (Google Meet) para a turma do 8ª ano A



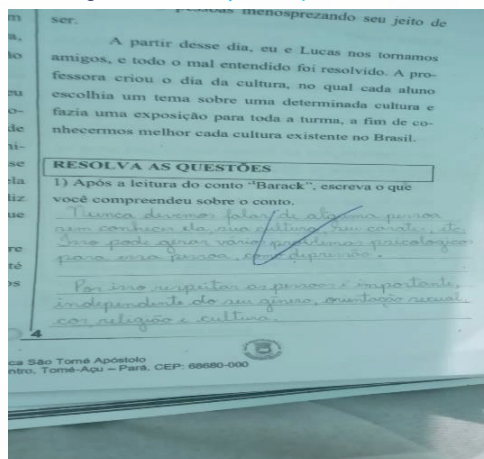
Fonte: Subprojeto Pibid/UFRA

Considera-se que a atividade demonstrou que esta cultura quilombola/afro-brasileira é parte fundamental na construção da história do Brasil, contribuindo assim para a formação de futuros profissionais da educação, atentos à diversidade cultural do município de Tomé-açu.

A experiência de implementação do subprojeto *Múltiplos Saberes no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica*, que se materializou por meio da aplicação das Sequências Didáticas elaboradas pelas três equipes de graduandos, pode ser considerada exitosa. O que demonstrou a eficiência da metodologia desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011). Mesmo diante do contexto desfavorável, em meio a pandemia de COVID -19, a adaptação para o modo remoto adotada no projeto demonstrou-se eficiente, mesmo com as dificuldades de acesso à internet por parte de vários dos alunos, uma parcela considerável deles conseguiu acessar os grupos de *WhatsApp*, assistir aos vídeos e ao podcast, dando retorno satisfatório às atividades do caderno impresso, como se pode observar no exemplo de resolução do exercício (Figura 8).



Figura 8: Resolução de questão da SD



Fonte: Subprojeto Pibid/UFRA

Observou-se que a maioria dos alunos das turmas envolvidas trazia as questões resolvidas. A metodologia já previa que os mesmos poderiam ter ajuda de um familiar na resolução das atividades, por isso mesmo, uma parcela delas estava direcionada aos encontros síncronos realizados por meio da plataforma Google Meet, como na figura 7.

O desenvolvimento da temática dos saberes experienciais, refletida por Tardif (2012), demonstrou-se produtiva, uma vez que os aspectos culturais das comunidades japonesa, indígena e quilombola/afro-brasileira foram postos em evidência nas atividades de ensino de língua portuguesa, proporcionando atividades de multiletramentos, como postula Soares (2004). Com a contextualização das atividades propostas à realidade sociocultural do município de Tomé-açu, observou-se o envolvimento nas mesmas, tanto por parte dos bolsistas e voluntários do Pibid, que apresentaram criatividade na composição de poesias Haikai, Contos, e instrumentos diversos de ensino-aprendizagem, quanto da parte dos alunos da Escola São Tomé Apóstolo, que responderam ativamente às atividades de ensino propostas a partir das Sequências Didáticas produzidas e aplicadas no subprojeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que os objetivos do subprojeto *Múltiplos Saberes no Ensino de Língua Portuguesa na Escola Básica* foram alcançados, uma vez que o mesmo

permitiu uma vivência e aproximação dos licenciandos do curso de Letras da UFRA/Tomé-açu com o futuro campo de atuação profissional de um professor de língua portuguesa no município, viabilizando um contato com teorias e métodos práticos de ensino, inclusive com a aplicação de métodos de ensino remotos e digitais junto a alunos da rede pública de ensino, o que constituiu um desafio, visto que muitos alunos tiveram dificuldade de acesso à internet, uma vez que moram na zona rural do município.

O subprojeto do Pibid/UFRA demonstrou que é possível desenvolver uma proposta de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola básica, tomando-se o ambiente escolar como um espaço de múltiplas identidades e culturas, visto que o ensino de línguas necessita estar alinhado a essa diversidade presente na realidade da comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

---

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

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (**INEP**). Censo Escolar, 2010. Brasília: MEC, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. vol. III, set. 1997.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, p.15-41, 2010.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan. Fev. Mar. Abr., nº 25, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.017

# **INTERVIR, APRIMORAR E AVANÇAR: DESAFIOS NO LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL DE PAULA MENEZES LIMA NUMA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO REINTEGRADORA**

## **MARIE JOLLY NASCIMENTO PINTO**

Mestre em Educação pela Universidade San Carlos, Especialista em Educação do Campo do Campus Prof. Alberto Carvalho da UFS, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Unicesumar, e em Arte Educação pela Faculdade São Luís de França. Pedagoga pela Unicesumar e Graduada em Letras – Português/Inglês pela (FJAV), [mariejollyd@hotmail.com](mailto:mariejollyd@hotmail.com).

## **ORLANE SANTANA COELHO**

Especialista em Avaliação Educacional pela Faculdade do Sertão Centras Francisco Roneuto de Lima (FASEC) em em Educação Ambiental pela niversidade Federal de Sergipe (UFS), Graduada em Geografia pela (FJAV) E em Pedagogia pela Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson, [orlane.santana@gmail.com](mailto:orlane.santana@gmail.com).

## **RESUMO**

Essa proposta versou sobre questões referentes à intervenção e aprimoramento em matemática e língua portuguesa, cujo propósito é reintegrar o aluno no ano em curso, para minimizar as discrepâncias oriundas da Pandemia da Covid-19 na Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima, localizada no município de Lagarto/SE, numa proposição de letramento e uso de recursos do cotidiano na perspectiva de uma escola com menos desigualdades. A pesquisa partiu da aplicabilidade de oficinas semanais com alunos selecionados por níveis de conhecimento, e posteriormente a verificação dos resultados ao final de três meses. A revisão da literatura seguiu a linha do que pressupõe poder haver mecanismos eficazes que possam superar as dificuldades de aprendizagens dos alunos, e em seguida embasada por autores como Freire (2003), Cagliari (2009), Moretti (2015), Soares (2020) entre outros, visando o processo de evolução dos educandos. A análise em foco dar-se-á por meio da pesquisa *abordagem*

*quali- quantitativa* de natureza *exploratória* e *descritiva*, que dirige, a verificação pela apreciação dos dados coletados em experiências, para uma educação com equidade.

**Palavras-chave:** Educação Básica, Educação Pública, Intervenção, Letramento.

## **ABSTRACT**

This proposal dealt with issues relating to intervention and improvement in mathematics and Portuguese language, whose purpose is to reintegrate the student in the current year, to minimize discrepancies arising from the Covid-19 Pandemic at the Manoel de Paula Menezes Lima Municipal School, located in the municipality de Lagarto/SE, in a proposition of literacy and use of everyday resources from the perspective of a school with less inequalities. The research started from the applicability of weekly workshops with students selected by knowledge levels, and subsequently checking the results at the end of three months. The literature review followed the line that presupposes that there may be effective mechanisms that can overcome students' learning difficulties, and was then based on authors such as Freire (2003), Cagliari (2009), Moretti (2015), Soares (2020) among others, aiming at the students' evolution process. The analysis in focus will be carried out through qualitative and quantitative research of an exploratory and descriptive nature, which directs verification through the assessment of data collected in experiences, towards an education with equity.

**Keywords:** Basic Education, Public Education, Intervention, Literacy.

## 1 INTRODUÇÃO

---

A educação é um organismo vivo e em constante processo de evolução, pois, convivemos em meio a diversas possibilidades de mudanças que ocorrem a todo momento e, na dinâmica das transformações sociais, faz-se mister que essa estrutura seja ressignificada para que continue mantendo-se viva e propiciando o despertar de formas nas experiências no e com o mundo que acompanhem as mudanças, mas com compromisso junto à luta pelo enfrentamento das desigualdades, ou seja, aprender é algo complexo e exige interação, contextualização e transformação desse sujeito em um novo ser que se posicione socialmente de forma crítica. “[...]Conhecimento social é construído pela criança a partir de suas ações com (interações) outras pessoas. À medida que as crianças interagem uma com as outras e com adultos elas encontram as oportunidades para a construção do conhecimento social.” (PIAGET, 1997, P. 26 apud NÓBREGA E ANDRADE, 2015, p. 48)

Corroborando e destacando outros pontos, Chiarello enfatiza:

Durante a aprendizagem os sujeitos passam por uma transformação e se tornam um novo sujeito. Visto que a aprendizagem é um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores do sujeito são adquiridos ou modificados de acordo com as experiências vividas por ele, sejam resultadas do seu estudo, formação, do raciocínio ou da observação de uma situação. (BARBOSA 2015, p.24 apud CHIARELLO, 2019, p. 105).

Nesse contexto, a aquisição do conhecimento sistematizado tem se tornado ainda igualmente complexo e difícil pois, os alunos estão a cada dia mais sem motivação, estímulo ou desanimados. Segundo Tapia (2015, p. 19) “O aluno está motivado ou desmotivado em função do significado que tem para ele o trabalho escolar, ou seja, o seu interesse irá variar de acordo com as condições que esse ambiente oferece”.

Vale salientar que muitos indivíduos frequentam as escolas, não para aprender, desbravar, ou agregar conhecimento científico, mas para suprir algumas questões socioeconômicas como, merenda escolar e auxílios financeiros governamentais, em virtude da carência financeira por parte das famílias. Desse modo Sposati (2010) aponta:



No campo da educação, muito se pode reconhecer como medidas de equidade em busca da igualdade. Mais anos de estudo estão associados a melhores condições de trabalho, melhores condições de vida, melhores posições sociais. Ocorre que o acesso à educação tem sido, historicamente no Brasil, privilégio dos mais ricos face aos mais pobres, dos meninos às meninas - quadro este em superação pelos últimos dados estatísticos - e, dos brancos aos negros. Medidas para superar essas iniquidades têm sido denominadas de discriminação positiva, isto é, modos de favorecer o acesso à educação aos que historicamente têm sido discriminados. (SPOSATI, 2010, p.2)

Essa situação é perceptível tanto nos alunos oriundos da periferia da Zona urbana da cidade de Lagarto/SE (Bairro Aldemar de Carvalho, Bairro Estação, Conjunto João Nogueira, Conjunto Júlia Nogueira e Bairro Matinha), como nos que residem em assentamentos na zona rural (Cheguevara, Tapera do Nico, Antônio Conselheiro, Karl Max e Camilo Torres) no município supracitado.

Um aspecto que causou ainda mais impacto na educação dessas localidades e que abateu o mundo inteiro foi a Pandemia da Covid-19. O início da via cruzeiros educacional se deu em 19 de março de 2020, o MEC alterou o citado documento, pela publicação da Portaria nº345/2020. Em seu art. 1º, esta última Portaria dispõe o seguinte:

Fica autorizada, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020b, n/p.)

Durante esse desastre mundial, a situação ainda ficou pior, no tocante ao processo educacional, uma vez que o conhecimento não conseguiu chegar a todos, não houve uma democratização no processo. O distanciamento social alargou e provocou segregação educacional do aprendiz. A falta dos recursos tecnológicos, o transporte para os pais adquirirem as atividades remotas impressas que as escolas disponibilizavam. Nada foi simples, não foi fácil. Segundo Cordeiro (2020):

É importante afirmar que os desafios são imensos, dentre eles, podemos destacar que as ferramentas remotas precisam ter parâmetros de qualidade, para que tenham maior eficácia, e que as desigualdades de acesso

às tecnologias, são enormes, haja vista que nem todas as crianças têm computador ou tablet conectados à internet. (CORDEIRO, 2020, p. 03).

Outro ponto importante que merece destaque é que nesse período pandêmico, além das dificuldades comum a todos, foi que boa parte do alunado precisava trabalhar para ajudar nos insumos que garantissem a sustentabilidade. Desse modo, a educação ficou num plano distante. A falta de uma família que incentivasse, os espaços físicos inadequados dos lares, descaracterizavam o aprender. Sobre esse fato Melo (2020) aponta que:

Mais do que um problema educacional, o bloqueio do acesso à escola reconfigurou a sociedade, na medida em que tempos e movimentos foram desconstruídos, famílias passaram a coadunarem as responsabilidades do trabalho e da vida dos estudantes em tempos ampliados e em contexto ora da necessidade da manutenção do emprego e da renda, ora no contexto de confinamento em espaços razoavelmente reduzidos, de maneira ao isolamento ser cotidianamente comparado a situações de Guerra. (ARRUDA, 2020 p. 266 apud MELO, 2020 p. 14)

Mediante aos aspectos supracitados é que se verificou a necessidade de realização de um projeto de intervenção e aprimoramento nas linguagens matemática e língua portuguesa, cujo propósito é reintegrar e recompor a aprendizagem de alunos impactados pela pandemia no cenário sergipano. Assim, o cerne desse projeto foi aprimorar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática na Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima – Bairro Aldemar de Carvalho, localizada no município de Lagarto, na Região Centro-Sul do Estado de Sergipe.

Para tanto, embasou-se em uma propositura de letramento fazendo uso de recursos do cotidiano na perspectiva da reintegração e recomposição do aluno junto a unidade de ensino.

Iniciando pela recomposição, trazemos um conceito bem “novo” escrito por Tamiris Almeida, em seu texto publicado na página da Fundação Roberto Marinho, em 12/12/22, que ela se trata de um, “conjunto de estratégias que visam garantir as aprendizagens comprometidas pelo período de distanciamento social, tendo como foco a redução das desigualdades educacionais e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências adequadas a cada etapa.” (ALMEIDA, 2022, p. 02)

Em tempos de desafios, há necessidades de juntar esforços coletivos para diminuir as demandas que surgiram, é um processo emergencial. O mundo saiu

fora da curva, e com a educação não poderia ser diferente. Para que tais esforços não sejam em vão há de se traçar um plano que contemple premissas que possam ir e estratégias para a recomposição das aprendizagens, que muitas das vezes se confundem com a recuperação. E preciso assinalar, pois a recuperação nada mais é que é a retomada de um conteúdo ou habilidade sobre o qual o aluno não obteve os resultados esperados, ao fim de um processo de ensino-aprendizagem. Na questão da recomposição o conceito transcende, uma vez que visa reaver todo o processo de ensino – aprendizagem.

Mediante as questões colocadas aqui é que não haveria uma recomposição sem pensar na educação integradora que esse educando deveria ter, haja vista ele estar carente desse sentimento de pertencimento no mundo em que ele estava inserido. É fundamental nesse processo haver premissas como Santos (2022) coloca em seu artigo publicado para a Revista Nova Escola, arranjos didáticos, planejamento com foco em diferenciações pedagógicas, avaliações da aprendizagem com caráter formativo e por fim e tão importante quanto os demais, acolhimento para engajamento.

Campos (2022), coordenou a produção do material, incentivado pelo Instituto Natura, coloca um conceito de recomposição que não deixa de apresentar sua complexidade, mas elucida quaisquer dúvidas, ela diz que “é a oportunidade de todos/as estudantes adquirirem habilidades prioritárias a fim de que progridam para os níveis de aprendizagens subsequentes.” (Material Formativo PCR- 2022, p.15)

A coisa não é assim tão simplória, só axiomas não resolveriam um problema dessa natureza, faltava ainda mais, no caso estratégias para colocar em ação todas as singularidades do momento, um currículo prioritário, recursos didáticos- pedagógicos, gestão do tempo, avaliação diagnóstica formativa, formação continuada para os professores, tecnologia educacional, equidade e monitoramento das ações. Ufa!!! Muita coisa? Não! O mínimo.

Fazendo uma ponte entre o passado o presente, Paulo Freire (2010, p.16), já apontava em outrora essas demandas educacionais que não são novas mais ganharam ênfase devido aos danos oriundos da pandemia, o autor ressalta que, [...] “nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.”

No caminho da educação reintegradora, que recompõe o conhecimento, as aprendizagens sobre leitura em todos os vieses, inclusive a de mundo e a das

práticas sociais não poderiam faltar. Assim, Magda Soares (2009, p.19) traz um conceito sobre: “Letramento é, pois, 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 apropriado da escrita.”

Todavia, existem vários conceitos que se confundem e se entrelaçam como o de alfabetização. Seria então o letramento uma alfabetização revestida de uma nova nomenclatura? Não! Resende (2020) fazem uma análise sobre esses conceitos ao refletirem sobre a importância da leitura no processo de alfabetização de crianças:

De acordo com Soares (2018), há elementos essenciais no processo de alfabetização: a escrita e a leitura. Uma criança que aprende a ler nos anos iniciais consegue completar o processo de alfabetização com maior rapidez. Tem-se em mente que uma criança só é completamente alfabetizada se ela é capaz de compreender aquilo que escreve, e essa compreensão vem por meio da leitura e do reconhecimento dos códigos de linguagem. (RESENDE, 2020, p.08)

Ao verificar o que foi colocado pelas autoras, percebe-se que estabelece ainda mais uma confusão sobre letramento. Qual a diferença entre os conceitos? Magda Soares (2007, p. 05) em sua obra, Alfabetização e letramento afirma que, “Entende-se o conceito de letramento de forma mais ampla que o de alfabetização, pois o letramento inclui o domínio das convenções da escrita, mas também o impacto social que dele advém.” A autora ainda afirma que a distinção é menos complexa quando coloca que alfabetiza é ensinar o código alfabético, ou seja, decodificar a escrita, e letrar vai um pouco mais além, é inserir o aluno em vários usos sociais de leitura e escrita. Nessa conjuntura, Soares mostra que:

O uso de habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e a participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como um responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania. (SOARES, 2004, p.74)

Na busca da reflexão e entendimento, percebe-se que alfabetização e letramento estão ligados, mas possuem óticas diferentes. Ao passo que são redundantes elas se complementam, e nessa perspectiva é que o projeto se propôs, usar as habilidades de ler, escrever, e numerar para a inclusão das práticas sociais, ou

seja a função social exercidas por esses sujeitos na sociedade reintegrando os estudantes do que lhes foi privado durante a pandemia da Covid-19 e as defasagens de aprendizagens já existentes.

## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

---

O percurso metodológico do Projeto **Intervir, Aprimorar e Avançar: Desafios no letramento em língua portuguesa e matemática na Escola Municipal Manoel de Paula Menezes Lima numa perspectiva de educação reintegradora**, foi realizado em duas etapas:

1. planejamento e execução do projeto e
2. análise dos resultados.

Para a primeira etapa, partiu-se do pressuposto de que, atualmente, muito se tem discutido sobre as questões que interferiram na aquisição do conhecimento, e a forma como a educação teve que lidar para minimizar os danos causados no período da Pandemia da Covid-19. Ela afetou, principalmente, no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos, havendo, assim, um misto de fatores que não colaboraram no aprender. À vista disso, compreende-se que, durante a aprendizagem, os indivíduos passam por uma transformação e se tornam um novo sujeito. Dado que a aprendizagem é um processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores do sujeito são adquiridos.

Partindo dessa circunstância, a execução proposta ocorreu em formato de oficinas pedagógicas. Estas permitiram uma análise da realidade de cada aluno sem a fuga do conteúdo que deve ser abordado, além de permitir o intercâmbio de experiências, em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, igualmente presente no processo de construção do conhecimento.

O projeto foi desenvolvido entre os meses de abril a junho de 2022 com os alunos do turno matutino (6º B, 6º C, 7º A, 7º B, 7º C, 8º A, 8º B, 8º C, 9º A, 9º B, e 9º C), perfazendo um total de 315 alunos, sendo que 111 destes são oriundos do Campo de Assentamentos, portanto com visões diferentes, mas com grande influência devido as vivências, um público bastante heterogêneo.

O processo de construção, aplicabilidade e monitoramento do projeto se deu a partir de:

- Levantamento diagnóstico analítico para separar os alunos por nível de conhecimento, a princípio foram feitas observações durante a aplicabilidade de atividades que visavam verificar em que nível aquele aluno se encontrava. Foram leituras orais, leituras dirigidas, exercícios de produção textual, games sobre matemática, situações – problemas que empregavam cálculos, para os professores das áreas de conhecimento específicas, e os demais trabalharam leituras e compreensão textual com objetos de conhecimento que ministravam.
- Reunião com os professores para a identificação dos níveis que os alunos se encontravam a partir das análises dos diagnósticos. Daí buscou-se algo que não “rotulasse” aquele aluno que não estava nivelado de acordo com o ano em que se encontrava, foi quando chegou-se a um consenso que seria realizadas oficinas envolvendo Letramento em Língua Portuguesa e em Matemática, e os alunos foram divididos por níveis que variavam de I – alunos em nível de alfabetização, II aluno em nível básico, III nível intermediário e IV avançado; lembrando que no transcorrer das oficinas eles poderiam passar de fase;
- Produção de trabalhos de maneira que neles o aluno expressasse sua opinião acerca das diversas temáticas do cotidiano e na proposta da Educação do Campo, a ideia era não deixar ninguém fora do processo, e que o aluno se sentisse integrado a escola com sentimento de pertencimento, além, é claro de busca motivá-lo para o despertar da curiosidade e aprender, conhecer, desbravar e ousar.

As oficinas aconteceram três vezes por semana, obedecendo um escalonamento que não utilizasse o horário da mesma disciplina todos os dias. Foram escolhidos os dias de terça, quarta e quinta-feira, e utilizados dos 2º, 3º e 4º horários, desse modo, dias e horários diferentes. Estabeleceu-se que os professores de Língua Portuguesa e Matemática elaborariam os materiais a serem utilizados e dariam uma formação para os demais docentes que ajudaria a aplicabilidade do material confeccionado.

Ao todo foram quatro oficinas de Língua portuguesa e quatro de matemática. Estas foram bastante movimentadas, e dinâmicas. Os alunos eram colocados para trabalhar e expor o que haviam feito. Foi uma espécie de amostra, fazia-se as atividades e eram colocadas para todos, inclusive como tinham chegado aquele resultado



ou a interpretação, produção do que havia sido solicitado. Os alunos tinham um misto de euforia com êxtase, foram momentos bastante produtivos. Sentia-se que aqueles indivíduos estavam experienciando o letramento.

Conforme Magda Soares, em sua obra *Letramento em três tempos*, afirma, (SOARES, 2009, p. 18) "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever o estado ou a condição que adquire um grupo ou um indivíduo como consequência de ter apropriado da escrita." Ou seja, "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita." (SOARES, 2009, p. 41)

E para a matemática não foi diferente, trabalhou-se a alfabetização e letramento, cujo conceito não é tão diferente que o de língua portuguesa:

Compreendo alfabetização matemática portanto, como um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação de conteúdos matemáticos ensinados na escola[...] ser alfabetizado em matemática é compreender o que se lê e escreve, o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim a leitura das primeiras ideias de matemática pode fazer parte do contexto de alfabetização. (DANILUK, 2015, p.26)

O letramento em matemática assemelha-se ao de língua portuguesa pois, traz o uso da matemática em práticas sociais, uma vez que as atividades colocadas sugeriam a utilidade da matemática para essa condição. Mas era preciso de um pouco mais, tendo em vistas a dificuldade no campo dos números ser maior, ou seja, numerar. Houve uma tentativa de conectar com uma educação matemática que, "relaciona numeramento a uma ideia mais ampla de letramento, incluindo tanto as práticas sociais quanto as condições do sujeito para se inserir socialmente e atenderão as demandas das práticas perpassando a linguagem escrita." (MORETI, 2015, p. 20)

Havia uma força motriz de reintegrar esse aprendente a escola, reintegrar esse indivíduo na sociedade depois de um longo período de isolamento social, de tentativas muitas vezes fracassadas de ensino remoto.

Os professores labutaram bastante numa busca por se reinventarem como docentes diante o distanciamento social e os sistemas de ensino, no geral. A ideia era reorganizar/ reformular a proposta pedagógica e o novo formato de ensino. Desse modo, tanto rede de ensino, escola, e famílias tentaram se adaptar à esta nova realidade de aprendizagem. Indaga-se como haver aprendizagem durante o

ensino remoto se não houve democratização do aprender no processo? Mas essa é uma história para outra discussão...

Para o desenvolvimento da segunda etapa metodológica, a análise dos resultados seguiu os princípios de uma pesquisa do tipo quali – qualitativa, uma vez que, nesta última pode-se fazer pesquisas de levantamento e usar análises estatísticas descritivas. Já a qualitativa pode-se empregar entrevistas, observações do desenvolvimento das ações, sendo que suas críticas aproximarão do acréscimo de amostras e quadros descritivos das características do grupo de participantes. Esse projeto teve caráter exploratório- descritivo, sobre estas com Gil (2017), ressalva que as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois ambicionam ressaltar e abranger os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador.

O autor também aponta que as mais comuns são os levantamentos bibliográficos, porém, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passam por uma etapa exploratória, visto que o pesquisador busca familiarizar-se com o fenômeno que pretende estudar. Já as naturezas descritivas normalmente são usadas para estabelecer relações entre construtos ou variáveis nas pesquisas quantitativas.

### **3. RESULTADO E DISCUSSÃO**

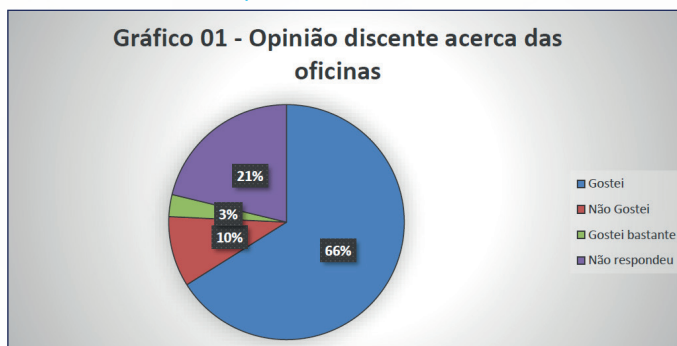
---

Retroceder é um processo que acontece muito mais rápido do que recompor ou avançar. Ainda mais quando ocorre um desastre pandêmico mundial, no qual permeou vários aspectos que foram do social, econômico, crise no âmbito da saúde, isolamento social, desgastes mentais dentre outros que atualmente ainda estão eclodindo como sequelas.

Para tentar compreender os impactos do projeto, foi aplicado um questionário com os alunos procurando entender a ótica deles sobre essa intervenção. Dos 315 alunos que participaram desse experimento, 175 responderam. O questionário foi composto por cinco questões objetivas e uma subjetiva, a saber: 1) O que você achou das oficinas de intensificação que ocorreu entre os meses de abril a junho desse ano? 2) Acredita que conseguiu tirar algumas dúvidas sobre os assuntos de português e matemática? 3) Sobre a interação (troca de conhecimentos), entre as turmas, você acha que ajudou? 4) Se tivesse que escolher participar das oficinas nesse formato, você? 5) Você deseja participar de oficinas futuras sobre Português e Matemática? 6) O que você achou mais interessante nas oficinas que participou?

Acerca da questão, os alunos indicaram, em maioria, que gostaram da atividade, conforme evidenciado no gráfico 01.

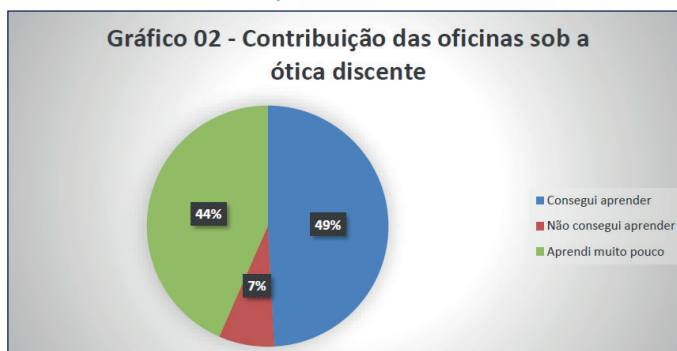
**Gráfico 01 - Opinião discente acerca das oficinas**



Fonte: Elaboração própria (2023)

Complementando a resposta da questão 01, a questão 02 desvelou que os alunos avaliaram terem aprendido o que foi proposto nas oficinas, como é possível observar no gráfico 02.

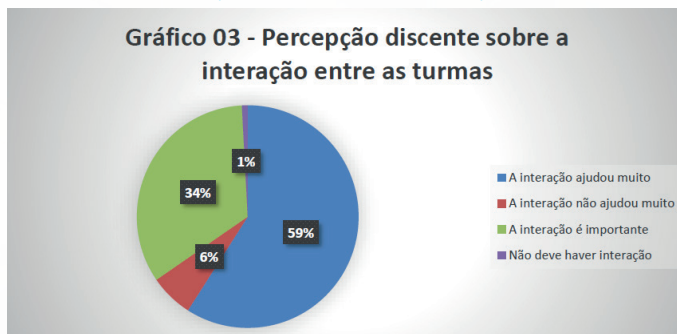
**Gráfico 02 - Contribuição das oficinas sob a ótica discente**



Fonte: Elaboração própria (2023)

No entanto, apesar de terem gostado das oficinas e de sinalizarem que aprenderam o que foi proposto, uma parcela considerável indicou não gostar da interação entre as turmas que perpassou a atividade, como disposto no gráfico 03.

**Gráfico 03 - Percepção discente sobre a interação entre as turmas**

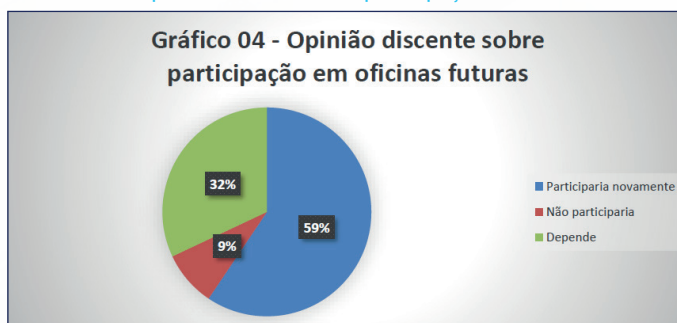


Fonte: Elaboração própria (2023)

Acerca da interação, Vygotsky (2001) enfatiza em seus estudos que o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, visto que configura os conhecimentos estabelecidos a partir de relações intra e interpessoais. Esse processo de interatividade com outros indivíduos e com si mesmo faz com que aconteça o conhecimento de modo significativo, é por meio dessas funções sociais, que efetua e concretiza a formação de potencialidades, ou seja através do convívio e troca. E, embora parte dos alunos não tenha gostado da proposta de interação, acredita-se que é necessário continuarmos investindo nesse fator.

No entanto, a percepção majoritária dos alunos é de que participariam novamente de ações futuras semelhantes a que ocorreu, como se vê no gráfico 04 que remete às questões 04 e 05.

**Gráfico 04 - Opinião discente sobre participação em oficinas futuras**



Fonte: Elaboração própria (2023)

A última pergunta foi aberta, indagando o que haviam achado de mais interessante nas oficinas em que participaram. As respostas foram diversas, citarei algumas de alunos de todas as turmas:

*"A formação dos grupos e a tecnologia."*

*"Conheci gente nova e fiz novas amizades."*

*"Que as oficinas tem várias atividades interativas para quem não sabe."*

*"Para ter mais conhecimento sobre a coisa e melhorar algumas pessoas com essa ajuda."*

*"Os desafios para responder as perguntas."*

*"Os assuntos que eu tinha dúvidas, eu consegui tirar algumas."*

*"Não achei nada interessante."*

*"Achei legal que ficamos sem 3 aulas de matemática, que não gosto, gosto da troca de turma, e não achei nada interessante."*

*"Gostei bastante, porque achei legal a interação entre as turmas e a participação que de vez em quando em sala não acontece."*

*"Achei legal, mas não gostei da troca de turma, pois tive muita briga com os alunos de outra turma, mas se tiver outra eu vou, mas sem trocar a turma."*

Sobre esse último questionamento ficou visível o grau de letramento dos alunos, pois ao passo que respondiam positivamente as questões anteriores diziam que não achou nada, ou que nada havia agregado de conhecimento. A mesma situação aconteceu de forma invertida, alunos que vinham respondendo as questões negativamente, ao final diziam que haviam gostado ou que tinham sido interessantes. Assim, percebe-se o grau baixo de compreensão ao se posicionarem frente as questões e a reintegração desses indivíduos. Acerca dessas respostas, Silva (2003), explica que:

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessárias para uma sociedade justa, democrática e feliz. (SILVA, 2003, p. 24)

Paulo Freire (2003) destaca a importância da leitura e da escrita para se fazer uma estimativa sobre a forma com que estamos no mundo. E aqui não é uma



referência apenas para o universo das letras, mas também reportando e relacionando com o universo dos números. Segundo o autor,

A importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na minha memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo. (FREIRE, 2003, p. 11)

Democratizar os saberes é construir um mundo com uma humanidade, mais humanizada. A figura 01, a seguir.

**Figura 01 – Ilustração das ferramentas utilizadas nas oficinas**



Fonte: Acervo pessoal (2023)

A proposta da escola foi procurar ferramentas que pudessem desenvolver habilidades de uma forma diferenciada, haja vista a precariedade que o sistema educacional se encontrava no pós-pandemia.

As ferramentas utilizadas foram da leitura com viés fonológico, a formação de frases por meio de palavras ou imagens soltas a compreensão, interpretação



e análise de argumentos em textos, tudo utilizando o contexto ou assuntos relacionados ao interesse dos alunos. No tocante ao numeramento e a alfabetização matemática, utilizou-se a leitura numérica (decomposição), resolução de problemas simples, contextualização da geometria no cotidiano e ênfase das operações.

Enfim, o projeto promovido pela escola e desenvolvidos, pelos professores propuseram formas aprendizagem que pudessem garantir aos alunos um ambiente comunicativo e de interação, submergindo no conhecimento do português e matemática no dia a dia do alunado. Essas proposituras são opções para que os alunos contextualizassem com o cotidiano. E, de acordo com a maneira com que são elaborados, podem integrar a leitura e a escrita, além da produção de textos orais. (SANTOS, 2012). Ainda falta muito reduzir os danos e as desigualdades, mas chegaremos lá.

#### **4. TECENDO CONSIDERAÇÕES**

---

Acerca do potencial do projeto, em análise conjunta, pode-se perceber que ele é viável, desde que haja uma parceria entre coordenação, equipe de professores de todas as áreas, mas principalmente dos professores de língua portuguesa e matemática, que ficaram responsáveis pela produção de materiais e oficinas que os demais colegas irão ministrar de acordo com a afinidade de cada um. É fato, que se deve contextualizar mediante a cada realidade encontrada. A soma das forças resulta num produto gratificante para todos os envolvidos, e principalmente o alunado que se percebe como um ser em construção constante.

É possível, é palpável, é realizável, é motivante, é instigante.

O impacto do projeto foi positivo, mesmo o tempo tendo sido reduzido. Houve mudanças para níveis mais avançados das oficinas, além da possibilidade de diagnosticar algumas necessidades que até então não eram percebidas durante a aula. Independentemente do nível de ensino em que estava matriculado, o aluno pode vivenciar de forma inovadora diversos aspectos contextualizados e de grande relevância para sua formação acadêmica.

De fato nada é perfeito ou 100% dos objetivos são alcançados, haja vista a falta do processo de democratização, como também a timidez dos alunos nos processos interativos que não favoreceram. Discrepâncias sempre ocorrem, afinal a clientela já era híbrida, alunos oriundos do campo, alunos da zona urbana em

situações que permeavam o socioeconômico, ou família, enfim, é preciso repensar caso se vislumbre a reaplicabilidade, analisando as forças e as fraquezas do projeto.

Pontos negativos são tão importantes quanto os positivos e não devem ser tomadas como “falha”, ou incapacidade de atingir o objetivo. Precisamos pensar, ou repensar, isso a todo momento, uma das situações é a interatividade, outra o processo de “avanço”. Não existe portanto, uma receita pronta, afinal esse foi um experimento para o pós pandemia com alunos que vinham de realidades diferentes, como os quase 30% oriundos do campo, com ideologias e perspectivas diferenciadas. A questão aqui visa ir mais além que é a redemocratização do conhecimento para a construção de uma humanidade mais humana, desse modo transcender o conceito educacional diante das adversidades.

## 5. REFERÊNCIAS

---

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró- Letramento. Programa de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Ed. VER E Ampl incluindo SAEB/ Prova Brasil – matriz de referência. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró- Letramento. Programa de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino fundamental: Matemática**. Ed. VER E Ampl incluindo SAEB/ Prova Brasil – matriz de referência. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em

meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 53, p. 39, 18 mar. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020. Portaria nº 345, de 19 de março de 2020, que altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de 2020. COVID -19. março de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, extra, n. 54 -D, p. 1, 19 mar. 2020b

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, Carolina de Oliveira. Recomposição das aprendizagens em tempos de crise. Vozes da Educação, Jun 2021. Disponível em: [https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento\\_Internacional\\_\\_\\_Estrate%CC%81gias\\_de\\_Recomposic%CC%A7a%CC%83o\\_das\\_Aprendizagens\\_VF\\_1.pdf](https://www.institutonatura.org/wp-content/uploads/2021/08/Levantamento_Internacional___Estrate%CC%81gias_de_Recomposic%CC%A7a%CC%83o_das_Aprendizagens_VF_1.pdf)

CHIARELLO, Mariluce Palolazi, **Dificuldades e Transtornos da Aprendizagem**, 2019, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/dificuldades-e-transtornos>, Acesso em: 28/04/2022.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: A utilização da tecnologia como ferramenta de ensino**. Disponível em <https://dspace.sws.net.br/jspui/bitstream/prefix/1157/1/O%20IMPACTO%20DA%20PANDEMI%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20UTILIZA%C3%87%C3%83O%20DA%20TECNOLOGIA%20COMO%20FERRAMENTA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso 06 de fevereiro de 2023.

DANYLUK, O. S. **Alfabetização matemática: o cotidiano da vida**. 5. ed. Passo Fundo: Gráfica e Editora UFP, 2015.

EKMAN, P. A **Linguagem das emoções**. São Paulo-SP. 2011.

FICK, C. R. **Modelagem nas ciências e matemática: das ideias às expressões dos estudantes de ensino fundamental**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre, 2015.

FONSECA, M. C. F. R. **Numeramento**. In: FRADE, I. C. A. S.; VAL, M. G. C.;

BREGUNCI, M. G. C. (Org.). Glossário **Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de educação, 2014. p. 235-236.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Carlos, A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 6ª edição**. São Paulo, Atlas, 2017. [https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/MendesJackelineRodrigues.htm](https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/MendesJackelineRodrigues.htm), 30 de janeiro 2023, 16:40

MELO, I. V. D. (2020). **As consequências da pandemia (covid-19) na rede municipal de ensino: impactos e desafios**, 1, 2423-2446.

NACARATO, A.; MENGALI, B.; PASSOS, C. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NÓBREGA, Iluskhanny Gomes de Medeiros; Andrade, José Rivamar de, **Uma abordagem sobre as dificuldades da Aprendizagem**, Revista Brasileira de Educação e Saúde - REBES/Pombal- PB, V.5, N. ', P. 46-56, jan-mar, 2015, ISSN- 2358-2391. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/3269/2797>, Acesso em: 27/04/2022.

RESENDE, Maria Aparecida, RESENDE, Tamiris Cristhina. **Análise da importância da leitura no processo de alfabetização na concepção de Magda Soares e Paulo Freire**. Revista Linguagens & Letramentos, Cajazeiras – Paraíba, v. 5, nº 1, Jan-Jun, 2020 ISSN: 2448-4520 | [linguagensletramentos@ufcg.edu.br](mailto:linguagensletramentos@ufcg.edu.br)

SANTOS, Boaventura Souza. **A cruel Pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, Glória Moreno dos. **Dificuldade no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental.** 2012. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4685/1/MD\\_EDUMTE\\_I\\_2012\\_10.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4685/1/MD_EDUMTE_I_2012_10.pdf). Acesso em: 6 de jan. de 2023.

SANTOS, Vitor. **O que é recomposição de aprendizagens e como ela acontece no dia a dia das escolas públicas.** Nova Escola, 23/02/22. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20976/o-que-e-recomposicao-de-aprendizagens-e-como-ela-acontece-no-dia-a-dia-das-escolas-publicas> Acesso em 07/02/2023.

SILVA, E. T. da. **Conhecimento e cidadania:** quando a leitura se impõe como mais necessária ainda? Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização.** In: RIBERO, Vera Masagão (Org.) **Letramento No Brasil.** São Paulo: Global, 2003.

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

SPOSATI, A. Equidade, In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDRom. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/270.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

TAPIA, Alonso Jesus. **A motivação em sala de aula: o que é, e como se faz.** 11 ed. São Paulo: Loyola, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 2001

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.018

# LEITURA E ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA FORMAÇÃO DE LEITORES

**JULIETA VILAR MEDEIROS**

Mestranda do Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [julietavilarmedeiros@gmail.com](mailto:julietavilarmedeiros@gmail.com).

**SAMARA CORNÉLIO FERNANDES DOS SANTOS**

Mestranda do Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [samaracornelio@hotmail.com](mailto:samaracornelio@hotmail.com).

**JOSÉ ERIC DA PAIXÃO MARINHO**

Doutorando do Curso de Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [eric\\_11jp@hotmail.com](mailto:eric_11jp@hotmail.com).

**SIONEIDE DA PAIXÃO NORBERTO**

Mestra pelo Curso de Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [sioneidenorberto@gmail.com](mailto:sioneidenorberto@gmail.com).

## RESUMO

A temática do ensino de leitura e da escrita, possui uma significativa relevância nos rumos da ciência da linguagem aplicada ao ensino. Em face às teorizações que são feitas sobre as práticas de leitura e escrita na escola, várias indagações e reflexões têm surgido, na perspectiva de avançar nos conceitos e, dialeticamente, para promover práticas de ensino inovadoras e criativas, que reinventem e ressignifiquem o ato de ler e escrever e o processo complexo de formação de leitores no mundo contemporâneo. Por isso, no presente trabalho, visa-se apresentar uma proposta de sequência didática, na qual é explorado o gênero textual *fanfic* e como este pode contribuir para o desenvolvimento do aluno leitor-escritor, no que concerne à superação das suas dificuldades de leitura e escrita. Para guiar o desenvolvimento da presente pesquisa, fundamentamo-nos, principalmente, em estudos que versam acerca de conceitos de letramento e gênero textual: Brandão (2004), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008). Como norte para o desenvolvimento da sequência didática, utilizamos os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para alcançar o objetivo traçado, a metodologia adotada promove a realização de uma sequência didática, voltada para um trabalho de leitura e escrita



com o gênero fanfic, direcionado aos alunos do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. A sequência está organizada em etapas de execução, as quais contemplam aspectos de leitura, escrita, estudo do gênero, análise linguística e produção textual.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Sequência didática; Formação de leitores.

## INTRODUÇÃO

---

Ao longo do tempo, problematizações referentes à leitura vêm sendo tema de pesquisas nos mais diversos campos do conhecimento, a partir de diferentes enfoques teóricos, que vão desde perspectivas cognitivistas, neurolinguísticas até as práticas sociais ligadas aos contextos de uso da língua, como também no que concerne às práticas pedagógicas de ensino da língua materna, que tem como uma de suas habilidades principais, a leitura de textos nos seus mais variados gêneros.

A temática das práticas de escrita e leitura na escola tem contribuído de maneira expressiva, nos rumos da ciência da linguagem aplicada ao ensino. Em face às teorizações que são feitas sobre as atividades de leitura na escola, várias indagações e reflexões têm surgido, na perspectiva de avançar nos conceitos e, dialeticamente, para promover práticas de ensino efetivas que reinventem e ressignifiquem o ato de ler e o processo complexo de formação de leitores no mundo contemporâneo.

No que tange ao assunto, Rojo (2004, p. 3) defende que

a leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas.

Desse modo, a escola, como espaço social e cultural, exerce um papel elementar para a formação de leitores críticos e autônomos. Na escola, é essencial motivar os alunos a aprender, levá-los a compreender o quão importante é a leitura para a sua vida na sociedade. Por esse ângulo, o aluno precisa estar engajado em seu processo de aprendizagem, enquanto sujeito capaz de superar as dificuldades inerentes a aquisição da leitura.

Nesse sentido, a escolha do tema a ser estudado nesta investigação foi delimitada a partir de observações do cotidiano escolar, no tocante às dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto do município de João Pessoa, localizado na Paraíba.

Como agentes de promoção de práticas de letramentos, vivenciamos que os alunos, com histórico de dificuldades nas atividades de leitura e escrita, podem

apresentar mais resistência e, muitas vezes, desmotivação para realização de práticas leitoras advindas das relutâncias que possuem para ler até mesmo textos com menor complexidade. Isto posto, essa pesquisa parte dos seguintes questionamentos:

1. Como a leitura do gênero textual *fanfic* pode contribuir para o desenvolvimento do aluno-leitor e para superação das dificuldades de leitura dos mesmos?
2. Quais práticas de letramentos são mobilizadas ao longo da sequência didática? Além disso, tomamos como objetivo de pesquisa elencar a contribuição do gênero *fanfic* para o desenvolvimento de práticas de letramento dos educandos para discussão acerca de temáticas que fazem parte dos seus cotidianos.

Acredita-se que o gênero *fanfic*, por meio dos seus ensinamentos, nos mostra situações do cotidiano, despertando dessa maneira no aluno, o interesse pela leitura, tornando-se um instrumento facilitador para superação das dificuldades de leitura.

A seguir, será exposta a justificativa da realização desse estudo.

## JUSTIFICATIVA

---

A motivação para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir das nossas vivências educativas como alunos/professores, com ênfase no trabalho com alunos em situação de distorção idade/ano.

Nos últimos anos, percebe-se por meio das práticas em sala de aula, que algumas mudanças ocorreram no que concerne às políticas e práticas voltadas para o estímulo da atenção e interesse dos alunos pela leitura. Entretanto, ainda percebe-se um acúmulo de dificuldades nos processos de aquisição da leitura e da escrita, causando a eles, reprovações e frustrações. Embora existam muitos estudos voltados para a temática em questão, no que diz respeito à intervenção em sala de aula, julgamos ser necessário avançarmos.

Diante disso, percebemos que existe uma demanda para desenvolver estudos que resultem em caminhos que levem nossos alunos à aprendizagem da leitura

e da escrita da língua materna, por entendermos que esse precisa ser um compromisso profissional e social nosso como educadores.

Consoante Freire, (2006, p. 47) “a aprendizagem é adquirida através de atos, das práticas. Se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar. É praticando também que se aprende a ler e a escrever”. Logo, enquanto agentes que promovem aprendizagens e letramentos, é essencial que repensemos nossas atividades educacionais.

Neste contexto, pretende-se, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática que explora o gênero textual *fanfic*, estimular a prática da leitura e escrita e a superação das dificuldades encontradas pelos alunos nos contextos em que estamos inseridos.

Além das contribuições acadêmicas, este estudo possui relevância social para práticas de leitura, pois a sua realização possibilitará a construção de estratégias pedagógicas que despertem o interesse e o prazer pela leitura. Ademais, também poderá contribuir para elaboração de novos estudos, objetivando a trabalhar as adversidades encontradas no momento de leitura, na perspectiva que esses alunos avancem para além da sua trajetória escolar, para práticas sociais bem-sucedidas que requerem deles fluência e compreensão na leitura.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

### **LÍNGUA: LEITURA E ESCRITA**

A concepção de língua que fundamenta nosso estudo é a de “sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas”, conforme propõe Marcuschi (2008, p. 229). Tal concepção vai para além das abordagens estruturalistas e gerativistas da Linguística, uma vez que essas pensavam a língua como um sistema abstrato de signos e de estruturas sintagmáticas, com falantes ideais, sem considerá-los em situações reais de comunicação e interação social.

Como os vocábulos são polissêmicos, faz-se necessário refletir sobre o que entendemos por leitura; isto é, sobre o olhar teórico que lançamos acerca do objeto de estudo proposto. A ideia de leitura apenas como um processo de decodificação dos signos linguísticos ainda faz parte do discurso de muitas pessoas que formam a comunidade escolar, inclusive de educadores, supervisores e orientadores

educacionais, configurando-se como uma concepção ingênua que se tornou senso comum, sem um maior aprofundamento teórico (Soares, 2009).

Respaldados nas teorizações das correntes interacionistas da Linguística que abordam a leitura como objeto de estudo, podemos sistematizar, para além da decodificação, as concepções de leitura como um processo de interpretação e compreensão de textos, bem como leitura como uma prática social ligada ao uso interativo da escrita, situando, neste sentido, o campo de estudos linguísticos aplicados ao ensino que vem desenvolvendo conhecimentos no âmbito do letramento.

Diferentemente da ideia de extração de conteúdos ou identificação de sentidos, Marcuschi (2008, p. 28) considera que “ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definido e completo”. Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o sentido não está simplesmente no texto, nem no leitor, mas na interação entre os conhecimentos do leitor, que são construídos socialmente, em sua história de vida e o que o autor tentou representar em seu texto.

De modo semelhante, Kleiman (2000, p. 10) considera a leitura como

uma prática social que remete a outros textos e outras leituras. Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social onde fomos criados.

Dessa maneira, podemos inferir que dois indivíduos leem um mesmo texto, em uma perspectiva de decodificação. Entretanto, em uma perspectiva de letramento, apenas decodificam o mesmo texto, porém a leitura é distinta, visto que cada indivíduo constrói os sentidos daquilo que leu, com base no seu conhecimento prévio de leitor, trazendo para o ato da leitura sua experiência existencial, os saberes de seu grupo social e toda a visão de mundo que parte de conhecimentos e valores compartilhados historicamente.

Como afirma Paulo Freire (2006, p. 11), o ato de ler não se esgota na decodificação da palavra escrita, mas exige outras habilidades interpretativas e de inserção sociohistóricas, como se evidencia em suas palavras: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Por essa razão, trata-se de um pressuposto científico, no campo do ensino de língua, o fato de que toda nossa leitura de mundo interfere

na forma como entendemos o que está escrito nos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

## LETRAMENTO

Como discutido na seção anterior, há uma vasta discussão acerca da noção da leitura enquanto decodificação ou prática de letramento. Nesse quadro, o conceito de letramento consiste no “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 2009, p. 18). Logo, entendemos que o processo vai além do reconhecimento do código escrito, dado que passa por tudo que já sabemos sobre o que está textualizado, o que pensamos e como pensamos.

Na mesma linha de raciocínio, consoante Soares (2009, p. 39), “ter-se apropriado da escrita, é diferente de ter aprendido a ler e escrever”, uma vez que a apropriação remete à questão do assumir, com propriedade, e fazer uso competente dessa tecnologia nas mais diversas práticas sociais em que os indivíduos estão inseridos, que demandam a utilização da leitura e da escrita.

A escola, na atualidade, depara-se com um grande desafio: alunos em situação de desmotivação e de dificuldades na execução de atividades que remetem à leitura e escrita. Neste contexto, consideramos pertinente a aplicação da sequência didática, enquanto produto de intervenção, para ser trabalhada com o auxílio do gênero *fanfic*.

Acerca da concepção de gênero textual, adotamos a defendida por Marcuschi (2008, p. 154), em que o autor defende que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. A partir da discussão apresentada pelo pensador, os gêneros, no nosso caso a *fanfic*, são entendidos como práticas de linguagem não estagnadas que sofrem evoluções ao passo que as formas com que interagimos nas sociedades são reformuladas. Com o avanço da tecnologia digital, podemos elencar a troca do uso de cartas que cedeu espaços para as interações via *e-mail*.

Consoante Marcuschi (2008), o gênero textual caracteriza-se como uma forma de (inter)ação social não, apenas, como formas linguísticas formalmente construídas. De acordo com o autor, as formas de linguagem estão diretamente ligadas à nossa vida na sociedade, uma vez que são aprimoradas por meio da



interação entre os sujeitos situados em contextos e por enunciados multimodais, que podem ser escritos, orais e imagéticos.

Na mesma linha de pensamento, Brandão (2004, p. 4) concebe que “o gênero é toda e qualquer manifestação concreta do discurso produzida pelo sujeito em uma dada esfera social do uso da linguagem”. Dessa maneira, os gêneros textuais, digitais ou não, podem ser executados em múltiplas formas por meio das linguagens e sofrem modificações para se adequarem ao contexto situacional de uso, pois “em cada esfera de atividade social, portanto, os falantes utilizam a língua de acordo com gêneros de discurso específicos” (p. 4).

Segundo Koch e Elias (2006, p. 101), “os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”, o que justifica a aparição do gênero *fanfic* e sua importância para o contexto escolar em que estamos inseridos. Nessa acepção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que “as novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer uma produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*” (Brasil 2017, p. 68), o que pode ter impactado na aparição do gênero textual *fanfic*. Logo, por meio dessas tecnologias digitais, “podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a *Web* é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente” (Brasil, 2017, p. 68).

De igual forma, para o desenvolvimento da sequência didática apresentada neste estudo, entender as conceituações abordadas nessa seção se faz essencial, visto que, para o desenvolvimento desse produto, foram mobilizadas sistematizações, as quais só se apresentam como possíveis por reconhecermos as características intrínsecas do gênero que nos propormos a trabalhar. Além do mais, selecionamos temáticas pertinentes à realidade em que os estudantes estão situados.

## **METODOLOGIA**

---

A presente investigação tem como campo de pesquisa uma escola municipal situada na cidade de João Pessoa, localizada no estado da Paraíba, que atende a alunos da educação infantil ao ensino fundamental. A proposta de intervenção, que será apresentada na próxima seção, foi desenvolvida em uma turma do 4º ano dos

anos iniciais do fundamental, e contou com a colaboração de (27) vinte e sete educandos, com faixa etária de (9) nove a (12) doze anos.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos a que nos propomos, elegemos como instrumento metodológico a pesquisa-ação para que o objeto em estudo, no caso, as ações desenvolvidas, sejam observadas por vivência direta, que busca possibilitar contribuir com uma reflexão/transformação por meio do trabalho de intervenção, tendo como produto uma sequência didática para ser trabalhada com o gênero proposto.

Ao trabalhar com a *fanfic*, será desenvolvido não só práticas de leitura, mas de (re)leituras registradas por meio das vivências dos educandos, trazendo situações do contexto social no qual os sujeitos estão inseridos.

A pertinência desta pesquisa mostra-se tanto na sua discussão epistemológica em relação aos eventos de letramento quanto na contribuição pedagógica para escola na formação de leitores.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEITUAÇÃO E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

---

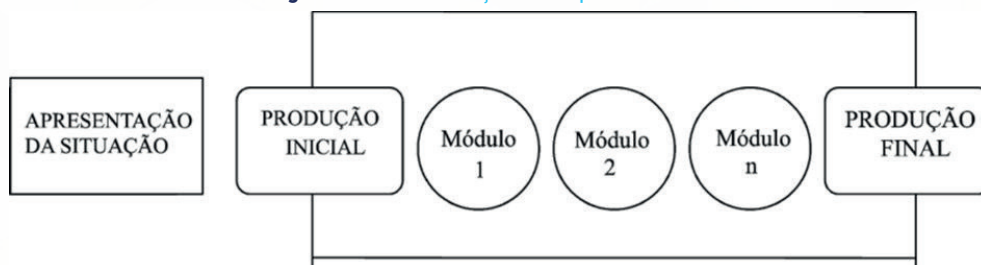
### **CONCEITUAÇÃO**

Como mencionado anteriormente neste trabalho, apresentaremos uma sequência didática, a qual foi aplicada em uma escola municipal da cidade de João Pessoa, na Paraíba, que aborda as características do gênero textual *fanfic*.

Para o desenvolvimento desse produto, nos baseamos nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no qual são definidos as características de sequências didáticas. De acordo com os autores, existem quatro etapas elementares para uma Sequência Didática, a saber: 1-apresentação da situação; 2- produção inicial; 3- módulo 1, módulo 2, módulo n; e 4- produção final.

Na figura 1, será apresentada a sistematização feita pelos autores:

Figura 1 - Sistematização da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Como visto na figura 1, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) caracterizam as etapas do desenvolvimento de uma sequência didática, as quais detalharemos na continuidade:

Na apresentação da situação, apresenta-se as especificidades do gênero que será estudado ao longo da aplicação. De igual maneira, são dadas instruções sobre a produção da primeira versão do gênero que será produzido em sala de aula.

Na produção inicial, produz-se a primeira versão do gênero em questão. Na presente etapa, o professor deve observar o desenvolver da atividade, percebendo elementos que podem ser trabalhados a fim de organizar atividades em módulos como meio para que os educandos aprimorem suas habilidades.

Na parte dos módulos, serão trabalhadas as defasagens encontradas no momento da produção inicial. Logo, objetiva-se promover uma superação das dificuldades encontradas.

Na produção final, é finalizada a aplicação da sequência didática. Nesse momento, o professor requer uma nova produção do gênero estudado para que, na última versão, o produza de forma eficiente. Nessa etapa, o professor poderá avaliar o desenvolvimento dos educandos.

Partindo das discussões tecidas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), elaboramos uma proposta de sequência didática na qual será abordado o gênero textual *fanfic*.

Na próxima seção, podem ser encontradas as etapas e as especificações do produto que foi desenvolvido e aplicado com uma turma do 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

---

### APRESENTAÇÃO:

Esta Sequência Didática foi elaborada como proposta de atividade para o ensino de Língua Portuguesa. A atividade, que tem como temática “Bichos”, é destinada para estudantes do 4º ano do ensino fundamental.

Em continuidade, serão apresentados os objetos de conhecimento que podem ser explorados ao longo das atividades.

### OBJETOS DE CONHECIMENTO

1. Oralidade pública, intercâmbio conversacional em sala de aula
2. Características da conversação espontânea
3. Leitura colaborativa e autônoma
4. Compreensão e estratégia de leitura
5. Planejamento de texto, progressão temática e paragrafação
6. Escrita autônoma e compartilhada
7. Formas de composição de narrativas

A partir da Base Comum Curricular (BNCC), as seguintes habilidades poderão ser desenvolvidas no decorrer da sequência didática:

### HABILIDADES

(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor;

(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas;

(EF35LP09) Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual;

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens;

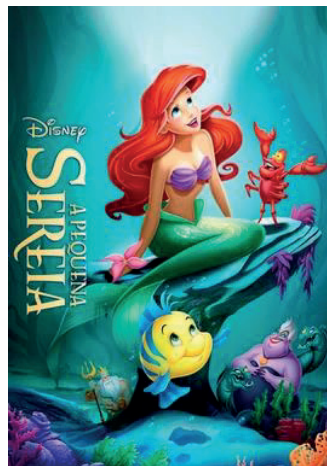
(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto;

(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.

## APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Apresentar o cartaz do filme “A Pequena Sereia”, que se encontra na figura 2, para que os alunos explorem a imagem e tentem reconhecer os personagens e o enredo da história. Para tanto, sugere-se abrir espaço de escuta para que os alunos, espontaneamente, revelem suas impressões.

**Figura 2 - Cartaz do filme “A Pequena Sereia”**



**Fonte:** [https://static.wikia.nocookie.net/disney/images/a/ab/Poster\\_A\\_Pequena\\_Sereia.png/revision/latest?cb=20150513033506&path-prefix=pt-br](https://static.wikia.nocookie.net/disney/images/a/ab/Poster_A_Pequena_Sereia.png/revision/latest?cb=20150513033506&path-prefix=pt-br)

Em seguida, realizar uma roda de conversa sobre o filme para que os alunos compartilhem suas experiências com a história da “A Pequena Sereia”. Em continuidade, questionar: vocês sabem o que é uma *fanfic*? Quem já viu uma *fanfic* de filme? A partir destes questionamentos, falar sobre o gênero *fanfiction* e as suas características.

No próximo passo, apresentar a *fanfic* “Um final inesperado”, que se encontra disposta a seguir, criada a partir do final da história da Pequena Sereia. Realizar a leitura coletiva e explorar oralmente as características do gênero. Discutir sobre o texto e os elementos ficcionais que foram utilizados na narrativa.

### Um final inesperado

Após tentar se declarar para o príncipe Eric, Ariel volta para Atlântida na maior tristeza possível, mas sem tempo para choro, afinal uma grande ameaça estava por vir Kraken um enorme polvo gigante visto como um dos seres mais aterrorizantes e fortes de todo o oceano.

– Rei Tritão: COMO ESSE BICHO OUSA APARECER EM MINHA CASA ASSIM?

– Ariel: Papai, infelizmente teremos que nos reunir com Úrsula...

– Rei Tritão: Ariel você ficou maluca? Nunca iremos nos reunir com aquela maldita bruxa.

– Ariel: mas pai, ela pode nos ajudar facilmente com um feitiço para matar o monstro e salvamos Atlântida, ou o senhor quer que haja mortes?

– Rei Tritão: É... você tem razão irei me comunicar o mais rápido possível. Enquanto isso, Kraken vem varrendo grande parte do oceano até chegar em Atlântida, onde Úrsula e sua irmã Morgana estão reunidas no reino com o Rei Tritão para impedir a maléfica criatura. O combate se inicia, Kraken sem muito esforço varre bastante dos guardas reais e vai para cima do palácio principal.

– Rei Tritão: ele está vindo, o plano já está feito Sra Úrsula?

– Ursula: claro meu rei kkk.

– Ariel: perfeito então, vou tirar os inocentes aqui de Atlântida para um lugar seguro.

– Rei Tritão: ótimo Ariel, quando você voltar essa guerra já estará acabada.

Após esse diálogo entre eles, Ariel retira os inocentes da cidade para um local seguro, enquanto Úrsula, Morgana e Rei Tritão estão esperando o monstro se aproximar.



Após a demora, finalmente chegou a hora de derrotar o monstro. A batalha começa, Rei Tritão não se vê com dificuldades para machucar o monstro, porém o mesmo não demonstrava sentir sequer uma dor, o tridente do Rei causando cortes profundos na criatura.

A criatura estava enfeitiçada por Úrsula com uma poção de enfraquecimento deixando as coisas bem mais fáceis. Porém num momento de azar o Rei sofre uma investida cruel do monstro o deixando próximo da morte, onde a luz já não batia mais, a respiração ofegante Kraken vai para assassinar o Rei, porém na hora H, Ariel chega coberta de fúria dando um soco tão forte que afasta a criatura a quilômetros de distância.

– Ursula: chegou na hora princesa (risadas) achei que ele ia morrer.

– Ariel: parece que vc não muda mesmo, se continuar a me irritar e zombar da quase morte de meu pai, eu irei te por a sete palmos abaixo do chão.

Após essa ameaça, Úrsula, aborrecida e brava, vai embora dizendo que já fez o bastante. O embate final começa com Ariel e seu pai, já recuperado contra o monstro já enfraquecido. Ataques poderosos cortes profundos Ariel e seu pai sem sofrer um único arranhão conseguem derrotar a criatura e salvar Atlântida, consagrando Ariel como a heroína de Atlântida e sendo exaltada por todos de seu reino.

<https://www.spiritfanfiction.com/historia/um-final-inesperado-24896157/capitulos/24896168>

Escrita por: maxWill025

Após realizado esse processo, dar-se-á o início da produção inicial, para que os educandos possam tentar produzir uma **fanfic** com base no que foi estudado até o momento.

## PRODUÇÃO INICIAL

Após assistir ao filme “**Pets**: a vida secreta dos bichos”, produzido pela **Illumination Entertainment** (2016), propor, como produção inicial a escrita, em grupo, de uma **fanfic** do filme com um desfecho diferente.

Para passar para a próxima etapa, o módulo 1, o docente encarregado deverá analisar as produções dos alunos para observar quais pontos ainda carecem de atenção e as dificuldades enfrentadas pelos alunos, para que sirva de embasamento para exploração nos próximos módulos.

## MÓDULO 1

Apresentar um cartaz com a imagem e nomes dos personagens do filme “*Pets: a vida secreta dos bichos*” e requerer que os alunos escolham um personagem para descrever e registrar as características físicas e comportamentais.

**Figura 3 -** Personagens do filme *Pets: a vida secreta dos bichos*



Fonte: <https://i.pinimg.com/550x/35/43/ef/3543ef0a69da507bccdc2975eecd222.jpg>

## MÓDULO 2

Apresentar o desenho animado da Turma da Mônica “Mingau com chuva” (1999) e abrir espaço para que os alunos relatem as suas impressões sobre a animação. Logo após, discutir sobre os elementos da história: o tempo; o cenário; personagens principais e secundárias; o conflito e o desfecho. Em seguida, realizar uma roda de conversa sobre possibilidades de desfechos alternativos para a narrativa.

Figura 4 - Trecho da Turma da Mônica



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=uoiePP0k9pM>

### MÓDULO 3

Relembrar o filme “*Pets: a vida secreta dos bichos*” e abrir espaço para que os alunos relatem as suas impressões sobre o filme. A seguir, retomar a discussão sobre os elementos da história e propor o preenchimento de um quadro comparativo entre o filme “*Pets: a vida secreta dos bichos*”, a *fanfic* “Um final inesperado” e o desenho animado “Mingau com chuva”.

Quadro 1 - Quadro comparativo das características dos textos trabalhados

Elementos da narrativa	<i>Fanfic</i>	Filme	Desenho animado
Tempo			
Cenário			
Personagens			
Conflito			
Desfecho			

Fonte: produção própria

## **PRODUÇÃO FINAL**

Retomar a *fanfic* do filme “*Pets*: a vida secreta dos bichos” produzida em grupo, enquanto produção inicial, e realizar a reescrita da primeira versão observando os elementos necessários para a composição do gênero.

Realizar os ajustes linguísticos e estruturais necessários para a adequação da produção ao gênero proposto.

Por último, finalizar com cada grupo apresentando sua *fanfic* para a turma.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Com a realização do presente estudo, objetivou-se elencar a contribuição do gênero *fanfic* para o desenvolvimento de práticas de letramento dos educandos para discussão acerca de temáticas que fazem parte das suas vivências. Para atingir esse objetivo, desenvolvemos um produto de intervenção, neste caso, uma sequência didática, a qual tem como público-alvo educandos do 4º ano do ensino fundamental.

Além de desenvolver a sequência didática, a aplicamos para garantir a eficácia do produto em um contexto real de atuação. Na nossa experiência, essas práticas apresentaram-se como exitosas, o que justifica a divulgação desse material. Ao longo da nossa proposta, são incentivadas práticas de letramento, as quais partem de temáticas que são pertinentes ao contexto em que os educandos estão inseridos e à sua faixa etária. Por meio da sequência didática, são exploradas múltiplas formas de linguagens, por meio da multimodalidade, em que imagens, textos, vídeos, entre outros elementos, foram explorados.

De igual forma, as atividades propostas promovem o desenvolvimento de habilidades, principalmente no reconhecimento das características intrínsecas aos gêneros textuais, temáticas e meios de interação na sociedade. Por essa razão, acreditamos que estudos que versam e divulgam acerca de produtos para aplicação educacional em contextos sociais diferenciados são essenciais e devem ser estimulados pela academia.

## REFERÊNCIAS

---

BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do Discurso: Unidade e Diversidade. **Polifonia**. v. 8, n. 08. 2004. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/891>>. Acesso em: 07 de janeiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Editora Pontes, 2000.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Gêneros textuais. In: KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, V. M. (Org.) **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, p. 102-122.

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

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: **Anais do SEE: CENP**, São Paulo, 2004. Disponível em: [http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf). Acesso em: 28 ago. 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.019

# LETRAMENTO CRÍTICO: EXPLORANDO O POTENCIAL DAS TIRINHAS DA MAFALDA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARIA AMÉLIA DA SILVA COSTA

Mestre em Ensino, Pedagogia, Bacharel em Comunicação Social. Professora do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Afogados da Ingazeira. E-mail: amelhinha4@hotmail.com

## RESUMO

Os estudos, no campo da linguagem abordam a existência de multiletramentos ligados diretamente a práticas sociais que incluem a leitura e a escrita. O ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui suas particularidades e características próprias, a opção em se trabalhar com as histórias em quadrinhos, especialmente com tirinhas, considera que esse gênero textual multimodal, composto por narrativas que se utilizam da linguagem verbal e não verbal de forma complementar, como um elemento com bastante potencial para que o professor explore aspectos do ensino crítico. Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o potencial multimodal das HQs através de uma proposta com tirinhas da personagem Mafalda, visando despertar o ensino numa perspectiva crítica. O objeto de estudo se concentra nas possibilidades de abordagem e uso das tirinhas de Mafalda, como gênero textual com forte potencial para motivar debates característicos do letramento crítico. Utilizamos pressupostos teóricos de autores como Vergueiro (2018), Rojo (2012), Freire (2006), Street (2014) e Descardeci (2002). O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, exploratória. Foram selecionadas e utilizadas 7 tirinhas retiradas do livro "Toda Mafalda: da primeira à última tira", obra do cartunista argentino Quino. Entre os principais resultados destacou-se que o gênero HQs, especialmente as tirinhas de Mafalda, é um elemento que pode propiciar discussões, debates e problematizações no campo crítico. Por meio de sua utilização no ensino de Língua Portuguesa, observamos que é possível trabalhar diferentes temas que envolvam a política, a economia, a saúde, a cultura e a sociedade, temas esses, de fundamental importância para a formação cidadã crítica e reflexiva.

**Palavras-chave:** Tirinhas, Letramento Crítico, Educação de Jovens e Adultos



## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases, e visa ofertar educação para os sujeitos que na idade própria e pelos mais diversos motivos, não conseguiram frequentar a escola ou finalizar seu ciclo de estudos.

Nossa escolha por trabalhar especificamente com o letramento crítico na EJA, se deu por considerar a necessidade que esse público tem em desenvolver a interpretação dos textos, a partir com uma consciência de que esses, além de possuir uma intencionalidade, refletem posições ideológicas que tem uma direta relação com a vida em seus diferentes aspectos. Sendo preciso desenvolver o senso crítico para ler e questionar, assumindo posicionamentos e fazendo relações entre, os mais diferentes textos e os contextos da vida cotidiana.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o potencial multimodal das HQs através de uma proposta com tirinhas da personagem Mafalda, visando despertar o ensino numa perspectiva crítica. O objeto de estudo se concentra nas possibilidades de abordagem e uso das tirinhas de Mafalda, como gênero textual com forte potencial para motivar debates característicos do letramento crítico. Este trabalho é fruto de um recorte da intervenção pedagógica realizada no âmbito do programa de Mestrado Acadêmico em Ensino cursado por esta autora na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte-UERN.

Acreditamos que a utilização de gêneros textuais, nas atividades de leitura, promova o letramento crítico é uma atividade de ensino que pode despertar a consciência crítica do educando jovem e adulto.

Considerando que, apesar do rico conhecimento de vida que possuem, são por várias vezes influenciados pelos meios de comunicação de massa, por informações e ideologias neles divulgados, sendo facilmente manipulados, não desenvolvendo um senso crítico diante da realidade. Em grande parte isso se configura pela falta de escolaridade, mas também pelo modelo de educação reprodutivista e bancário, que não se preocupa em libertar os educando e formá-los criticamente (Freire, 2014).

O gênero textual Histórias em Quadrinhos do tipo tirinhas vem sendo objeto de diversos estudos acadêmicos em todo o mundo, longe de serem compreendidas como leitura exclusiva para o público infantil. Pelo contrário, configura-se como um gênero que transcende as idades, se adequando a cada público a que se destina como uma forma de entretenimento e transmissão de saber. Desse modo, neste

estudo, buscamos investigar o ensino na EJA sob um novo aspecto, o letramento crítico e a utilização das tirinhas como gênero textual, que pode ser utilizado para motivar as discussões.

Esse gênero textual tem grande circulação, por meios impressos, como em jornais, revistas, panfletos e no próprio livro didático, e já alcançaram os meios digitais, onde já é visível a circulação nas redes sociais, em sites, blogs e tantos outros espaços. Este estudo tem, também, em sua composição um caráter exploratório para demonstrar o uso de tirinhas da personagem Mafalda, como elemento motivador para debates característicos do letramento crítico.

## **METODOLOGIA**

---

O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, exploratória. Quanto a abordagem qualitativa a escolha se deu por considerar que ela valoriza a validade e a confiabilidade dos dados, priorizando a riqueza descritiva, a saturação teórica e a reflexividade do pesquisador, essa abordagem se baseia na compreensão interpretativa dos fenômenos, enfatizando a subjetividade, a complexidade e a contextualização dos dados coletados. Conforme Minayo (2009) a subjetividade, nessa abordagem, é parte integrante da singularidade do fenômeno.

Quanto a pesquisa ser exploratória, se caracteriza por proporcionar uma maior familiaridade com o tema, tornando-o mais explícito, a partir, da construção e confirmação de hipóteses. (Gil, 2002).

Foram selecionadas e utilizadas tirinhas retiradas do livro “Toda Mafalda: da primeira à última tira”, obra do cartunista argentino Quino. O livro foi publicado em 1993, foi selecionado e incluído no acervo de obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE em 2006.

Cabe ressaltar, que, apesar de defendermos a utilização das HQs no ensino, consideramos no momento de escolha aquelas que são pertinentes ao público alvo e que atendem aos requisitos propostos no planejamento. Nesse caso, acreditamos que essas características apresentadas em Mafalda são condizentes com o público da EJA.

O livro “Toda Mafalda: da primeira à última tira” contem 420 páginas, e dentro do universo de cerca de 2.000 tiras, produzidas por Quino no período de 1965 até 1973 na Argentina, selecionamos inicialmente 28 tiras. O critério de escolha das tiras foi:

- a. As que abordam temas sociais, políticos e econômicos;
- b. Aquelas que possuem em seu discurso potencial para despertar discussões ligadas ao letramento crítico;
- c. Aquelas que trazem questionamentos ou reflexões sobre temas polêmicos ou ligados aos temas transversais propostos pelos PCN e BNCC.

Dessas 28 tiras selecionadas trabalhamos neste estudo com um recorte de 7 tirinhas através de análise e recomendação de utilização em aulas da EJA.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

Durante um vasto período da história, dentro do processo ensino-aprendizagem valorizou-se em primazia o uso do texto verbal em detrimento do texto não verbal, ou seja, os outros modos de representação das ideias foram deixados de lado. O texto verbal é aquele que envolve a linguagem através da escrita e da fala, enquanto que o texto não verbal envolve variados sentidos, sendo eles visuais, auditivos, olfativos, gustativos e sinestésicos (Gomes, 2010).

A teoria da Semiótica Social elaborada pelo linguista Michael Halliday (1978) considera que os textos são construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação da mensagem, logo existem diversos outros modos de representação e transmissão da mensagem, e esses estão diretamente ligados às formas de linguagem não verbal (Descardec, 2002).

Dentro deste universo da linguagem não verbal destacam-se as tirinhas, um gênero textual ligada às histórias em quadrinhos. Um conceito apresentado por Vergueiro (2017) que coloca as HQs como uma arte híbrida, composta por elementos de linguagens distintas, a verbal e a não verbal. A linguagem imagética é uma importante ferramenta da comunicação humana onde, desde os tempos mais remotos, foi utilizada para registrar ações e situações atribuindo-lhes significados.

Pensar na Educação de Jovens e Adultos requer considerar os diversos aspectos que caracterizam essa modalidade de ensino. Primeiro compreender que, ao chegar no ambiente escolar formal, os alunos da EJA já possuem um vasto conhecimento de mundo, que incluem saberes inatos e intuitivos, além de saberes prévios sobre os mais diversos temas inseridos nos contextos da vida. (Molica e Leal, 2009).

Desse modo, o processo de escolarização efetuado na EJA precisa ser diferenciado daquele aplicado com crianças, considerando que já possuem níveis de

letramentos maiores que os das crianças e que esses são relacionados ao seu cotidiano e exercem influência no letramento escolar. Cabe esclarecer o que se considera letramento, visto que a palavra letramento ainda é recente nos estudos brasileiros, tendo sido incluída no vocabulário da educação e das ciências linguísticas, na segunda metade da década de 80, e tem se tornado frequente nos discursos e estudos. Ela deriva da palavra da língua inglesa *"literacy"* (Soares, 2017).

Soares (2017, p. 39) define letramento da seguinte forma: "Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e suas práticas sociais".

Para a autora, o termo letramento, portanto, remete ao pensamento de que saber ler e escrever não basta, pois a sociedade atual tem outras exigências, entre elas saber fazer o uso social da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, letramento é um estado ou condição de quem interage com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na vida em sociedade. Ainda conforme Soares (2017, p. 81): "O conceito de letramento envolve um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas".

Entende-se, desse modo, que, como as práticas sociais exigem diferentes habilidades linguísticas, surgem os letramentos, pois não há como um único letramento conseguir atender essas necessidades que mudam constantemente. Logo, não há mais apenas um tipo de letramento, as demandas do sujeito e do meio social onde está inserido exigem tipos e níveis diferentes que vão surgindo conforme a necessidade e passam a ser necessários letramentos.

Tendo em vista que existem diferentes tipos de letramentos, ou melhor, definindo multiletramentos, destacamos nesse estudo o Letramento Crítico como objeto de estudo. O letramento crítico é uma categoria de letramento ligada ao modelo ideológico apresentado por Street (2014), no qual existe uma profunda relação entre as práticas letradas e o processo social e cultural, considerando também as relações de poder que se estabelecem nos processos interativos da linguagem.

Diante do exposto, é possível observar que o letramento crítico perpassa pelo processo de leitura e escrita e se relaciona com os próprios aspectos de concepção da educação libertadora defendida por Freire (2014) onde o educando seja autor de seu processo de formação cidadã e não um coadjuvante.

Corroborando dessa ideia Rojo (2009, p. 11) afirma que: “um dos objetivos da escola é possibilitar que os alunos participem de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática”. A autora destaca que para que esse objetivo se concretize é preciso que a educação linguística considere os letramentos multissemióticos, os letramentos críticos e protagonistas, além dos letramentos múltiplos.

De acordo com Freire (1984, p.44):

A educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma ‘educação’ para a “domesticação” para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem sujeito.

Superar a visão de uma educação domesticadora é algo desafiador, visto que o nosso sistema educacional foi fundado dentro de uma pedagogia tradicional que foca no depósito de conhecimentos e na pouca estimulação do senso crítico.

Essa situação pode está diretamente ligada à forma como se tem trabalhado o ensino no geral pela escola, aspectos da língua portuguesa e demais componentes curriculares, como podem também está relacionado, por exemplo, a própria formação dos professores para atuação na EJA, a escolha e utilização de metodologias, ao uso de um currículo inadequado para atender as especificidades dos discentes da EJA, visto que para eles o conhecimento precisa ter um sentido de aplicação prática.

Existe, ao longo dos anos, uma prática de ensino que se reflete também na EJA na qual, a base do que se ensina está centrada nos professores e nos conteúdos, colocando o educando da EJA em um plano secundário de receptor de informações e conhecimentos, logo ele é solicitado a se adequar a esse sistema, tendo que se ajustar a um currículo pré-estabelecido que não considera seus saberes prévios.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

---

No trabalho com HQs é indispensável considerar que elas apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, exigindo do leitor o exercício das habilidades interpretativas, tanto verbais quanto visuais. Não existe quadrinho sem texto, pois nas HQs essa associação entre texto e imagem é indivisível. O que pode existir são



quadrinhos mudos, sem palavras, mas nunca sem o texto. Ele está implícito, é a própria história, é o roteiro.

O uso de HQs no ensino se aplica pela facilidade com que sua linguagem é encontrada em diferentes espaços, meios e atividades, a exemplo de campanhas publicitárias, revistas, livros didáticos, jornais, softwares, internet e até mesmo nas provas do ENEM, além de contribuir para a socialização de ideias, através da oferta de elementos que motivam a discussão, troca de ideias e expressão.

Os livros didáticos, especialmente os de língua portuguesa, já trazem, há algum tempo as HQs como ferramentas auxiliares para trabalhar pontos específicos da gramática, ou compreensões e interpretações de texto. Se há alguns anos a presença das HQs no ensino era algo inimaginável, hoje elas já estão nas salas de aula, nos livros e nos materiais didáticos. Entretanto, ainda são tema de inquietações, dúvidas e preconceitos entre os professores. Para superar tal conflito é necessário conhecer as particularidades do gênero, sua linguagem e formas de aplicação eficientes em sala de aula, que permitam a consonância entre quadrinhos e prática docente (Vergueiro, 2018).

Os estudos voltados à multiplicidade dos gêneros textuais e os multiletramentos permitem que, cada vez mais, sejam estudadas formas de inserção dos variados modos de representação da linguagem no ensino. Desse modo, o professor tem diante de si um desafio de superar o ensino de línguas com base numa ideia que foca apenas o texto verbal, desconsiderando a riqueza que a exploração do texto não verbal pode oferecer ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Apresentamos a seguir as tirinhas escolhidas, sua descrição e os principais temas que poderiam ser utilizados em debates que promoveriam letramento crítico.

#### Tirinha 1 - Democracia



Fonte: Toda Mafalda. Quino (1993).



Para se trabalhar com a tirinha 1 recomenda-se que seja feita a leitura, enfatizando os aspectos do texto não verbal, pois são eles que criam o sentido que o texto quer provocar no leitor e em seguida sejam realizados alguns questionamentos para os estudantes da EJA:

- O que a Mafalda está fazendo no primeiro quadro?
- Ela está lendo um livro qual é?
- O que ela encontrou nesse livro?
- Porque vocês acham que a Mafalda está rindo?
- Em que período do dia ela fez a leitura e começou a rir?
- E até que período do dia ela permaneceu rindo?
- Como vocês observaram essa passagem de tempo?
- As imagens auxiliaram vocês na compreensão da tirinha?
- Que relação podemos fazer entre o texto e a realidade?
- Até que ponto de fato existe democracia?

A análise da tirinha através desses questionamentos permite que os educandos possam falar suas impressões e sua interpretação sobre o texto. Os letramentos correspondem a múltiplos saberes que podem ser de natureza política, social e cultural os quais são utilizados na prática e para diversos fins, mesmo por pessoas não alfabetizadas, mesmo tendo interrompido sua trajetória educacional, possuem vivências e um conhecimento de mundo que lhes permitem sobreviver numa sociedade letrada. (Molica e Leal, 2009).

Corroborando com a citação, consideramos o universo de alunos da EJA e os saberes e vivências que eles possuem e como esses podem ser utilizados a favor do ensino numa perspectiva crítica. Nosso entendimento sobre o que considerar crítico, é um posicionamento diante da vida como um todo e especialmente diante dos eventos e práticas de letramento, permitindo sempre buscar interpretar o que existe para além da materialidade dos textos, logo consideramos dentro desse processo de letramento crítico a intencionalidade dos interlocutores, a intertextualidade e outras relações que o texto permite ao leitor explorar.

### Tirinha 2 - Pobres



Fonte: Toda Mafalda. Quino (1993).

Na segunda tirinha observamos que é inverno e Mafalda e Susanita, bem agasalhadas, caminham e percebem um morador de rua. Mafalda diz ficar de coração partido quando vê uma pessoa pobre sugerindo que os pobres deveriam ter trabalho, proteção e bem estar, mas Susanita surpreende ao dizer que não é necessário tudo isso, bastava escondê-las.

Através dessa tirinha poderiam ser trabalhados os temas: egocentrismo; desigualdades sociais; solidariedade; inclusão social; o papel do governo diante da pobreza. Ao trabalhar com a apropriação dos multiletramentos, entre eles o crítico, é importante enfatizar a perspectiva de exploração do caráter multimodal dos textos e a multiplicidade de seus significados associando-os à realidade social, ideológica e política.

### Tirinha 3 - Coisa importante



Fonte: Toda Mafalda. Quino (1993).

A terceira tirinha escolhida mostra o pai de Mafalda lendo um jornal e ficando revoltado, diante da falta de atitude do árbitro de futebol a uma agressão que acontece em campo. Irritado, ele joga o jornal no chão. Nesse momento Mafalda se

abaixa e lê no jornal que o número de crianças abandonadas e desnutridas tem aumentado cada vez mais e rapidamente a menina faz um comentário irônico de que é bom saber que o pai se preocupa com uma coisa tão importante e que todo mundo deveria ser como ele. A garotinha sai e esse comentário deixa seu pai totalmente envergonhado.

Para essa tirinha poderiam ser exploradas questões relativas ao que consideramos como prioridade, os investimentos prioritários, as diferenças entre classes sociais, o conformismo da sociedade, a crise moral que a sociedade passa; o abandono de crianças em pleno século XXI.

No contexto da EJA, os alunos precisam desenvolver competências leitoras que lhes permita compreender as leituras dos textos acionando seu conhecimento de mundo e relacionando ao texto, de modo que a leitura trabalhada na escola tenha relação com sua própria vida.

#### Tirinha 4 - Leis



Fonte: Toda Mafalda. Quino (1993).

A quarta tirinha trabalhada mostra Mafalda e Felipe brincando com armas, como se fosse de polícia e ladrão. No segundo quadro aparecem dois idosos conversando sobre a questão da aposentadoria e como a lei lhes dá e lhes tira esse direito. Felipe se entristece com o comentário e diz que o clima pra brincar acabou.

Com essa tirinha pode-se despertar debates que envolvesse a reforma da previdência, as condições de vida dos idosos, as leis como instrumento que pode garantir ou retirar direitos, os interesses econômicos que direcionam as decisões políticas no Brasil.

**Tirinha 5 - Confissão**


Fonte: Toda Mafalda. Quino (1993).

A quinta tirinha selecionada mostra Mafalda caminhando pelas ruas quando ela vê trabalhadores quebrando o asfalto e ferramentas fazendo muito barulho. A garotinha surpreende os trabalhadores perguntando o que eles queriam que a “pobre” rua confessa-se, numa referência de que tal atitude dos trabalhadores seria uma tortura. Essa tirinha pode motivar debates sobre tortura, punição, menores infratores, O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Sistema prisional.

Como anteriormente apresentado, é fato que existem diferentes tipos de letramento e que esses são utilizados conforme as necessidades sociais dos indivíduos, sendo possível que jovens e adultos, ainda que sem o domínio pleno das competências de leitura e escrita, utilizem seus conhecimentos não formais para realizar as atividades do dia a dia, através de seu conhecimento de mundo.

Os letramentos correspondem a múltiplos saberes que podem ser de natureza política, social e cultural, os quais são utilizados na prática e para diversos fins, mesmo por pessoas não alfabetizadas, ainda que tenham interrompido sua trajetória educacional, possuem vivências e um conhecimento de mundo que lhes permitem sobreviver numa sociedade letrada (Molica e Leal, 2009).

**Tirinha 6 - Divisões**


Fonte: Toda Mafalda. Quino (1993).



A sexta tirinha mostra Mafalda na escola conversando com outra colega, dizendo que na noite anterior, seu pai lhe explicou algumas divisões e a colega pergunta se foram as divisões que a professora passou. A professora escuta e repreende Mafalda dizendo que não devia ter pedido ao pai, mas sim a ela que explicasse. Mafalda ignora a professora e continua sua conversa com a colega dizendo que não era sobre as divisões que a professora passou, mas sim as divisões que existem entre russos e chineses, árabes e israelitas e pretos e brancos.

Essa tirinha, pode ser usada para motivar debates referentes a todos os tipos de diferenças que causam conflitos, com destaque para os preconceitos sociais, preconceitos raciais, intolerância religiosa, e preconceito de gênero.

Nas HQs, o texto faz a mediação entre o autor e o leitor, como atividade de interação, onde as informações apresentadas precisam ser reconstruídas para que a HQ seja compreendida. Nesse processo, os conhecimentos prévios e contextuais também precisam ser considerados.

#### Tirinha 7- Notícias



Fonte: Toda Mafalda. Quino (1993).

A sétima tirinha mostra Mafalda abaixada escutando no rádio notícias internacionais. Ela desliga o rádio discordando e dizendo que é tudo mentira, pois nenhuma nação submete outra e nenhum país tenta impor nada ao outro, pois seu pai disse que cada país tem o direito de governar como bem entende e sua professora lhe ensinou que os direitos devem ser respeitados. O pai, ao chegar em casa, escuta o que a menina está dizendo e fica atônito, pois no final de sua fala Mafalda diz que nem seu pai e nem sua professora dormiriam tranquilos sabendo que estavam ensinando coisas que não funcionam. A tirinha tem seus desfecho com o pai sem conseguir dormir à noite.

Essa tirinha poderia ser utilizada para tratar sobre os conflitos entre países, mais especificamente sobre a crise atual das guerras na Ucrânia e na Palestina e a posição do Brasil e dos Estados Unidos nesse processo, se caracterizando como fatos extremamente atuais para fazer relação com a tirinha.

Essa atividade com as tirinhas permitiu mostrar aos professores o potencial delas para motivar os debates característicos de um letramento crítico. Destacamos ainda a importância da mediação do professor nesse processo, tanto relativa a sua percepção quanto aos temas, como também na elaboração de questionamentos pertinentes e na escolha de outros textos que podem ser juntamente trabalhados para esse fim, sejam eles reportagens, notícias, vídeos, ou qualquer outro texto que tenha relação ao tema escolhido, sobretudo no incentivo para que o estudante da EJA faça uma leitura crítica e se posicione com relação a ela. Além de servirem como elemento motivado para os debates, essas tirinhas podem auxiliar na produção textual de outros gêneros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Entre os principais resultados destacou-se que o gênero HQs, especialmente as tirinhas de Mafalda, é um elemento que pode propiciar discussões, debates e problematizações no campo crítico. Por meio de sua utilização no ensino de Língua Portuguesa, observamos que é possível trabalhar diferentes temas que envolvam a política, a economia, a saúde, a cultura e a sociedade, temas esses, de fundamental importância para a formação cidadã crítica e reflexiva.

Acrescentamos ainda que no contexto da EJA os alunos precisam desenvolver competências leitoras que lhes permita compreender as leituras dos textos acionando seu conhecimento de mundo e relacionando ao texto, de modo que a leitura trabalhada na escola não seja alheia aos temas que circulam na vida cotidiana. Partimos então, para a explicação de que letramento crítico é uma categoria de letramento ligada ao modelo ideológico apresentado por Street (2014) no qual existe uma profunda relação entre as práticas letradas e o processo social cultural, considerando também as relações de poder que se estabelecem nos processos interativos da linguagem.

Sobre o potencial das histórias em quadrinhos para trabalhar o processo de letramento crítico, as crenças construídas foram de que elas são uma opção para estimular o aluno através da leitura desenvolvendo seu conhecimento social, e de



que existe uma variedade de temas a serem explorados, dentro das histórias em quadrinhos de Mafalda, bem como as tirinhas possuem vários temas sociais, políticos, culturais, econômicos que podem ser explorados dentro do letramento crítico.

Outro ponto de destaque é a superação do uso da imagem como a mera função ilustrativa daquilo que está expresso na linguagem verbal, o que não é concebível, haja vista que as imagens por si próprias se configuram como textos não verbais, mas que passam sua própria mensagem e permitem que sejam também lidas e interpretadas. O ideal seria que o texto imagético coexistisse com o texto escrito e assim se complementem criando e fortalecendo significados para o leitor.

## REFERÊNCIAS

---

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) . Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DESCARDECI, M. A.S. **Ler o mundo**: um olhar através da semiótica social. In: Educação Temática Digital. Campinas, v. 3, n. 2, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, L. F. **Hipertextos Multimodais** - Leitura e Escrita na Era Digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MOLLICA, Maria C.; LEAL, Marisa. **Letramentos na escola e na vida**. In: SOUZA DA

SILVEIRA, M. L. (Org.). Educação popular e leituras de mundo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

QUINO. **Toda Mafalda: da primeira à última tira**. 10 reimpr. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 7ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro. **As HQ's e a escola**. Coleção Quadrinhos em Sala de Aula: estratégias, instrumentos e aplicações. Fortaleza, CE: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.020

## LETRAMENTO LITERÁRIO: PERSPECTIVAS TEÓRICO-PRÁTICAS

**THAÍS FERNANDES DE AMORIM**

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Literatura Infantojuvenil: um corpus linguístico literário - PROPED/UFRA. Líder do Grupo de Pesquisa Literalisando – UFRA/CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: [thais.amorim@ufra.edu.br](mailto:thais.amorim@ufra.edu.br)

### RESUMO

Este trabalho é parte do que estamos desenvolvendo no Programa Residência Pedagógica subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Assim, problematizaremos o aluno surdo, inserido na escola regular (diante da proposta de educação inclusiva), que sente muita dificuldade em ler e compreender o texto literário, por diversas razões: o texto literário, em sua maioria, são escritos em língua portuguesa, portanto uma língua estrangeira para ele (porque mesmo que seja a língua falada em seu país, lhe é estranha, dada a natureza distinta – é oral, enquanto a LIBRAS é viso-espacial). O texto literário lida ainda com muitas metáforas poéticas, recurso que exige do leitor uma proficiência leitora, e no caso do leitor surdo esta proficiência é desenvolvida por meio de um trabalho via LIBRAS, sua língua materna, bem como com o uso de imagens e ilustrações do próprio texto literário e/ou material de apoio. Portanto, como o trabalho discorre sobre como trabalhar com estes textos, nos debruçaremos nas concepções teóricas de Cosson (2009), na relação triádica autor-texto-leitor de Iser (1994); do processo/efeito de humanização nos termos de Candido (1989) entendendo

que este é uma prática social e portanto uma responsabilidade de todos que fazemos a educação dos surdos.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário. Surdos. Perspectivas teórico-práticas

## 1 INTRODUÇÃO

---

Começo este texto justificando a relevância de um trabalho que lide com o texto literário a partir de pressupostos teóricos dos estudos literários. Tenho observado muitos trabalhos que analisam os gêneros literários – fábulas, contos, romances – a partir da linguística e/ou dos estudos culturais. Defendem a inclusão de personagens surdos(as) e/ou a adaptação da narrativa para a escrita em sinais com o argumento da identificação entre os leitores surdos(as). Tal procedimento é de grande valia para os estudos linguísticos e culturais surdos, mas para a teoria literária é insuficiente, pois não garante o estudo do texto, ou mesmo a compreensão do que garante a natureza do texto ser literário, ou seja, sua estética; no que nos debruçaremos a partir de agora.

Entendemos letramento literário como movimento contínuo, responsivo e ideológico de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas – sempre ideologicamente guiadas – na integração com textos literários em diferentes contextos; e um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizante do ser humano coisificado.

Um leitor que lê uma história sobre meninos em situação de rua que furtam para sobreviver, por exemplo, pode desenvolver sentimentos de empatia, indiferença, desprezo, entre outros, dada a situação que lê sobre as personagens. Os sentimentos elaborados durante a leitura, ainda que decorrentes de uma experiência mediada pelo texto, são efetivamente vivenciados e vão se somar ao conjunto de saberes que moldam a pessoa que lê, de modo a integrá-la, influenciando a forma como ela lida com situações da sua vida real.

Essas dimensões – cognitiva e ética – fazem parte do processo de leitura literária, mas sozinhas, não o completam. Para ser literária, uma leitura precisa alcançar, também, a dimensão estética. E o que vem a ser essa dimensão? A que conceito de estético estamos nos referindo? A esse respeito, uma breve ponderação se faz necessária: em nossa busca por uma elucidação sobre o conceito de leitura literária, percebemos que estamos adentrando cada vez mais em um redemoinho

de subjetividade. Caberia então, tomarmos o lugar a que nos referimos acerca da *estética*

O termo *estética* nos remete, primeiramente, à noção de beleza, à arte, e assim, cumpre resgatar o significado advindo do grego *aisthésis*, que está relacionado à percepção, à sensação e à sensibilidade. Estética artística tem a ver, então, com o conjunto de sensações experimentadas no contato com um objeto (a arte) capaz de despertar a sensibilidade da pessoa e desencadear nela sensações ou sentimentos que a fazem enxergar a realidade de uma forma diferenciada. O belo, nesse caso, está no movimento de recriação da realidade que a arte possibilita. E como esse movimento acontece?

No esforço de investigar essa questão, vamos no debruçar sobre teorias dos estudos discursivos da linguagem. Entre elas, encontramos considerações importantes nos textos escritos pelo Círculo de Bakhtin, nome atribuído a um grupo de pesquisadores de diferentes formações que se reuniam regularmente entre 1919 e 1929 e discutiam questões filosóficas, sobretudo relacionadas à filosofia da linguagem. Dentre os textos publicados no período, interessa-nos apontar o conceito da palavra *exotopia*, partindo dos elementos que a compõem, é formada pelo prefixo grego *exo-*, remetendo à noção de *externo, de fora*, e o termo *topia*, oriundo de *topos, lugar*. Assim, temos o conceito de exotopia tem a ver com um lugar de fora, um lugar externo a si. Aplicando essa noção à questão da estética da criação verbal, o Círculo de Bakhtin nos direciona ao entendimento de que a exotopia está relacionada à capacidade humana de, sem abandonar o seu lugar de existência, conseguir vivenciar o lugar do outro (texto, escultura, pessoa), ou seja, um lugar externo a si. De forma resumida, a pessoa sai do seu lugar, do seu eu, para vivenciar o lugar do outro, mas leva consigo o que a constitui (sentimentos, valores morais, modos de interpretar). Dessa forma, ela completa o outro a partir de si, embora possua um excedente de visão que é só seu, formado da integração dos elementos de si e do outro.

## 2. LEITURA LITERÁRIA

---

Para tentar elucidar essa questão exotópica, retomemos o exemplo da narrativa *Um Nó na cabeça* de Strausz (2011). Ao ler a história, sem abandonar o conforto de casa e sem abandonar os próprios valores, é possível vivenciar as experiências das personagens (Tico, Godofredo Inácio, Dona Amélia, Quim), em um movimento



que pode gerar empatia e sentimentos solidários a partir das situações narradas entre as personagens. Essa leitura possibilita, por exemplo, sentir as angústias do menino Quim durante as brigas dos pais, a frustração de Tico e Dona Amélia a cada ida ao veterinário e a falta de um diagnóstico à sua 'diferença'; a alegria novamente estampada no rosto de Quim após as vivências com o carneirinho.

Essas vivências decorrem de um reposicionamento: o leitor é transportado do seu lugar no mundo para vivenciar as situações que lê, mas esse reposicionamento é feito sem que o leitor abandone o seu lugar no mundo, isto é, seus valores, seu conhecimento de mundo, sua forma singular de sentir e de agir diante das situações com as quais se depara.

Somado a esse movimento de saída do seu lugar de mundo, há o movimento de retorno, que permite um excedente de visão, uma espécie de avaliação da experiência de deslocamento possibilitado pelo contato com o texto literário (ou outra forma de arte). Essa avaliação é o que completa a dimensão estética, é a percepção de que aquele objeto (arte) possibilitou uma transfiguração da realidade. Enquanto lia, o leitor mergulhava em uma realidade mediada pelo objeto artístico, realidade esta que o permite sentir emoções, ampliando seu escopo de possibilidades de vivências. A leitura literária é, nesse sentido, ampliação de espaços para existência.

Diante do todo exposto, não defendemos uma definição única ou objetiva para a noção *leitura literária*. Sabemos que isso não é possível. Entretanto, alguns pontos parecem ter sido iluminados em nosso (re)pensar e esperamos que eles possam elucidar o caminho do professor ou pesquisador que busca embasamento para o modo como constrói seu entendimento da questão. Resumindo esses pontos, temos, nos termos de Amorim (2022):

a leitura literária como aquela em que, diante do texto (social, política, cultural e historicamente situado), o leitor (igualmente situado) consegue reconstruir elementos que abrangem as dimensões cognitiva, ética e, também, estética de sua existência em sociedade. Vale destacar que essas dimensões são construídas de forma contextualizada, de modo que relações de poder macro e microsociais interferem em cada uma delas. Em outras palavras, a leitura literária decorre, assim como outros tipos de leitura, de uma integração socio e historicamente situada, mas tem como diferencial o alcance da dimensão estética na pessoa (AMORIM, 2022, p.73)

Logo, a leitura literária não depende somente de uma literariedade posta no texto, mas do fato de o leitor (em sua função sócio, cultural e historicamente situada e ativa) relacionar-se com determinados elementos que desencadeiem nele a mobilização conjunta das três dimensões: cognitiva, ética e estética.

Schiller (1992) foi um dos primeiros a discutir o potencial da dimensão estética no processo formativo. Ele identificou limites na razão prática e na razão teórica, pois ambas não dão conta de unificar a natureza humana, cindida pela contraposição entre o impulso sensível e o impulso racional. Somente o impulso lúdico, advindo da estética, pode equilibrar a relação entre a razão e a sensibilidade, uma vez que “é pela beleza que se vai à liberdade” (1992, p. 39 [carta II]).

A experiência estética da existência humana alicerça-se, sobretudo, na sensibilidade e nos sentidos. Nesta perspectiva, a estética, valorizando o corpo, a afetividade e o prazer, estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, elementos essenciais para nosso existir diante da incerteza, do imprevisível e do diferente. Auxilia os sujeitos a reconhecerem e a valorizarem a diversidade e a pluralidade. Ademais, a experiência estética aduz à vida humana elementos de inovação, da diferença e da pluralidade, os quais não podem ser desconsiderados no plano da interpretação e da problematização do agir moral, visto que o agir ético e a prudência moral somente podem ser fruto da liberdade, o que necessariamente implica considerar o plural, do diferente e o múltiplo. Sobre esse tema, Silva (2015) afirma que:

A experiência estética nos arrebatada do habitual, suspende as nossas certezas, retira-nos de uma normalidade que paralisa nossa capacidade de autocriação e reivindica a necessária ampliação de uma compreensão ética que não percorra uma via estritamente racional nos processos formativos, uma maneira de buscar outros caminhos de ação para o juízo moral (SILVA, 2015, p. 04).

A linguagem literária tem características próprias que a diferenciam dos outros tipos de texto. Há quem leia romances simplesmente para passar o tempo, há quem leia para tomar contato com a experiência de vida de outros, outras culturas, o que lhe possibilita a ampliação de horizontes. E independente do motivo pelo qual se lê um texto literário, a leitura desse tipo de texto requer por parte do leitor a ativação de estratégias específicas. Na leitura de um poema, por exemplo, além do tema, que é algo presente em qualquer texto, há recursos como o ritmo, as rimas, a sonoridade das palavras que dão à linguagem desse tipo de texto uma conformação

especial; as palavras costumam se revestir de significações não usuais, as combinações sintáticas costumam diferir das usadas na linguagem não literária.

A leitura de um conto ou romance pressupõe muito mais do que conhecer a história narrada. Se *Dom Casmurro*, por exemplo, fosse reduzido ao nível da história, o que ficaria da obra de Machado de Assis seria muito pouco. O romance vai muito além dos fatos relatados (dois vizinhos que se conhecem ainda jovens, casam-se, tem filho, o marido suspeita de que a mulher o teria traído, o casal se separa). Mais que a história, interessa a forma como ela é narrada, o ponto de vista de quem narra, as reflexões sobre os fatos narrados, aquilo que o romance não diz, mas sugere.

Os textos literários apresentam um grau de incompletude mais elevado que os informativos, o que exige certo esforço cognitivo do leitor para preencher lacunas. Embora os textos literários nos sejam apresentados como um todo, sua apreensão não se dá em sua fixação definitiva, mas por aquilo que o constitui: sua linguagem. Por isso, neste artigo, focaliza-se a linguagem literária, que é uma forma de expressão especial no sentido, no sentido de que ela não é empregada apenas para nomear ou fazer referência a conceitos. Na produção de textos literários, há preocupação do autor com uma forma especial de usar a linguagem, e isso não é exclusividade de textos poéticos. Textos em prosa (romances, contos, novelas) também apresentam uma configuração especial, pois são organizados segundo alguns procedimentos discutidos mais adiante.

Assim, delinea-se a problemática deste artigo que parte da realidade sócio discursiva do aluno surdo: aprende por meio de uma língua visuo espacial – a LIBRAS, geralmente não dominada pelo professor regente de sala de aula regular. É válido mencionar que outras questões se fazem importantes no entorno deste trabalho tais como ensino-aprendizagem de segunda língua, formação docente, políticas públicas, que não conseguiremos abarcar em sua completude neste espaço. Neste sentido, nos debruçaremos apenas sobre alguns aspectos que julgamos relevantes para discutir o texto literário na acepção e recepção do leitor surdo e nas possíveis estratégias de ensino fundamentadas em práticas de linguagem que possam valorizar, por meio da leitura da narrativa literária, a construção do senso crítico-reflexivo e a subjetividade do leitor surdo usuário da Libras e da Língua Portuguesa escrita.

Assim, traremos a Estética da recepção à luz de Hans Robert Jauss (1979), procurando examinar as constantes interpretativas de "As Viagens de Gulliver", entre elas, o cunho moralista e crítico de Swift, mantidas na adaptação de Lispector. Recorreremos aos postulados de Wolfgang Iser (1999, p.15) sobre uma *estética do*

*feito*, em que o “leitor recebe o sentido do texto ao constituí-lo”, sobremaneira importantes para este trabalho, pois o sentido constituído pelo público europeu pensado por Swift nos séculos XVII e XVIII difere do brasileiro dos séculos XX e XXI.

Apontaremos a perspectiva do leitor que reconstrói esse mundo narrado a partir da sua experiência leitora (ISER, 1999), reforçando ainda que essa experiência exige que o leitor lance mãos de estratégias que irão delinear conexões e possibilidades de combinação entre elementos do repertório (realidades histórico-sociais; político-econômicas) que podem não ser de seu conhecimento. Algumas destas conexões podem ser apreendidas por meio de imagens mentais, ou ilustrações, sobremaneira importantes para o leitor surdo.

### **3. A LEITURA LITERÁRIA VIAGENS DE GULLIVER**

---

A narrativa traz as (des)venturas de um aventureiro cirurgião naval, Lemuel Gulliver, cujo maior interesse é desbravar terras desconhecidas. Estas terras (Lililipute, Brobdingnag, Laputa, Balnibardi, Glubbudbrib, Luggnagg, Japão e o país dos Houyhnhnms) são reveladas ao leitor em quatro partes na narrativa, ao longo dos 16 anos e 8 meses que passou viajando, em um período que compreende de 1699 a 1715.

Na primeira parte da narrativa (Viagem a Lilipute), Gulliver descobre a ilha de seres minúsculos e nela experencia as mais diversas situações a que um gigante pode ser submetido, uma vez que é ao mesmo tempo admirado e temido. Na segunda parte da narrativa (Viagem à Brobdingnag), é o inverso da primeira: agora miniatura, é comprado pela rainha e humilhado de todas as formas. Na terceira parte (Viagem a Laputa, Balnibardi, Glubbudbrib, Luggnagg e Japão), é preso por piratas, visita a terra onde tudo é disforme, a que faz experimentos com fezes humanas, inclusive para localizar criminosos, conhece a ilha dos feiticeiros e a terra dos imortais. Na última parte (Viagem ao país dos Houyhnhnms) conhece os seres mais racionais e sábios que poderia conhecer, os cavalos.

Mais instigante do que se aventurar nas peripécias de Gulliver é observar algumas incursões que o personagem, ou mesmo Swift na voz de Gulliver, faz: referências políticas e econômicas da Inglaterra dos séculos XVII e XVIII, ou mesmo questões moralizantes envolvendo conflitos bélicos por motivos torpes, a avareza, corrupção etc. serem tão atuais após três séculos.

Assim, tão importante quanto falar do personagem Gulliver é apontarmos como ele é apresentado, percebido e recebido pelo leitor. Neste sentido, levantaremos hipóteses do que pode ser extraído e compreendido a partir do que é colocado no texto. O que está fora do texto, para além da experiência leitora, não podemos enumerar, pois não fizemos uma coleta de dados para este fim.

Confrontando o conhecido com o desconhecido, os leitores terão, então, condições de aceitar ou rejeitar o novo e, situando-se entre os que o aceitam ou rejeitam como leitura ou ideia, o *horizonte de expectativas* é evocado e depois destruído lentamente. Por isso, Zilberman (1989, p. 34) afirma que “cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social – uma medida comum localizada entre essas reações particulares”. Portanto, o valor da obra decorre da percepção estética que ela é capaz de provocar, sendo que, nessa percepção, passado e presente são confrontados, pois, no momento em que a obra foi produzida, seus leitores possuíam determinados conhecimentos, que geraram determinadas expectativas e compreensão.

A leitura de uma obra literária será então sempre um desafio ao seu leitor. Nela, ele estabelece um diálogo consigo mesmo aceitando-a, reprovando-a ou mesmo respondendo aos questionamentos suscitados pela obra.

A respeito do papel da leitura e a função do leitor na concretização da obra literária, Iser (1999, p.103) discute o caráter emancipatório da leitura literária, à medida que a experiência estética liberta o leitor das limitações do cotidiano e, conseqüentemente, possibilita uma transformação social e a adoção de um novo paradigma. Para ele,

[...] o efeito estético deve ser analisado na relação dialética entre texto, leitor e sua interação. Ele é chamado de efeito estético porque – apesar de ser motivado pelo texto – requer do leitor atividades imaginativas e perceptivas, a fim de obrigá-lo a diferenciar suas próprias atitudes” (ISER, 1999, p.103).

Isso significa também que não considera o texto como um documento sobre algo que exista, mas sim como uma reformulação de uma realidade já formulada. Em outras palavras, uma teoria ancorada no texto, ao passo que a teoria da recepção nos juízos históricos dos leitores: “[...] Uma teoria da recepção sempre se atém a leitores historicamente definíveis, cujas reações evidenciam algo sobre literatura” (ISER,1999, p.105). A tarefa da teoria do efeito seria, portanto, ajudar a

fundamentar a discussão de processos individuais de sentido da leitura, bem como a da interpretação.

O efeito depende da participação do leitor e sua leitura; contrariamente, a explicação relaciona o texto à realidade dos quadros de referência e, em consequência, nivela com o mundo o que surgiu através do texto ficcional. Tendo em vista a oposição entre efeito e explicação, tem dias contados a função do crítico como mediador do significado oculto dos textos ficcionais (ISER, 1999a, p. 34).

Ao tratar dessa noção, Iser (1999) retoma os conceitos de Ingarden (1930), sintetizando o pensamento do teórico e definindo a atividade do leitor como uma **concretização**, que se dá no preenchimento das lacunas ou dos vazios de um texto, o que deflagra o processo de comunicação próprio à literatura. A concepção de Iser sobre a concretização, ao contrário do que propunha Ingarden (1930), não considera unicamente a orientação que o texto impõe ao leitor, por meio dos pontos de indeterminação, pois, para Iser, um texto literário não é uma composição fechada; pelo contrário, contém lacunas e pontos de indeterminação que exigem a concretização do leitor e exercem certo efeito sobre ele.

Por outro lado, embora a teoria do efeito estético de Iser esteja apoiada no texto, considera que tanto este como o leitor trazem um **repertório** ou **elementos contingentes** de conhecimentos e normas sociais, éticas e culturais que interagem no momento da leitura. Esse fato acaba favorecendo “um feedback constante de informações” (ISER, 1999a, p. 124) sobre o efeito produzido, oferecendo ao leitor uma participação no processo de construção do sentido do texto. Assim, para o teórico, vale concentrar o interesse da análise em três problemas básicos: “1. Como os textos são apreendidos? 2. Como são as estruturas que dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe? 3. Qual é a função de textos literários em seu contexto?” (ISER, 1999a, p. 10).

Para Compagnon (1999, p. 151), essa interação pressupõe a noção de **leitor implícito**, que embora não seja real, existe como uma estrutura que antecipa a presença do receptor e orienta a leitura, permitindo “ao leitor real compor o sentido do texto”, de maneira passiva e ativa ao mesmo tempo. Desse modo, cada leitor é único e cada leitura diz respeito a uma percepção de mundo que lhe é apresentada e se essa apresentação for distorcida a leitura será diferente.

Segundo Iser (1999a, p. 79), a leitura deve ser vista como um ato mais importante que o simples completar de pontos indeterminados. Para ele, o sentido do



texto é apenas concretizado na experiência do leitor implícito, que, ao buscar o elo entre o seu ponto de vista e o da estrutura da obra, acaba, por meio da imaginação, “captando o não-dado”, proporcionado, assim, a recepção da obra que não se esgota em si mesma. No entender do teórico, o conceito de leitor implícito condiciona a atividade de constituição da estrutura do texto efetivada pelo leitor real por intermédio dos atos de imaginação. Esses atos o estimulam, criando a possibilidade de uma atualização histórica e individual para a obra literária. É esse conceito que permite projetar os efeitos do ato da leitura, os quais conferem cunho transcendental à obra.

O texto literário criado traz uma nova perspectiva para a realidade presente, produzindo sobre o leitor um efeito quando este atribui um novo sentido aos significados pré-existentes. O texto ganha, assim, o *status* de *acontecimento*, pois “na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos são ultrapassados” (ISER, 1999a, p. 12). O teórico esclarece, contudo, que a possibilidade de atualizar um fato antigo para a realidade atual exige do leitor que ele lance mão de *estratégias* que irão delinear conexões e possibilidades de combinação entre os elementos do *repertório* (normas de realidades sociais e históricas), pré-estrutura o texto, com vistas a sua *realização*, que sintoniza o leitor com aquilo que emana do texto e favorece sua participação. Assim, segundo ele:

As estratégias precisam esboçar as relações entre os elementos do repertório, ou seja, delinear determinadas possibilidades de combinação de elementos, que são necessárias para a produção da equivalência. Elas também devem criar relações entre o contexto de referência do repertório por elas organizado e o leitor do texto, que deve atualizar o sistema de equivalência. As estratégias organizam, por conseguinte, tanto o material do texto, quanto suas condições comunicativas (ISER, 1999a, p. 159).

Resta-nos então saber como o leitor surdo dará conta dessas estratégias e elementos do repertório. O texto e a leitura devem ser vistos como uma relação dialógica, uma vez que se realiza pela união da estrutura do texto, dada pelo ponto de vista do autor, ato de leitura do leitor e seu ponto de vista na construção de sentido. Essa estrutura representa elemento importante para a combinação das estratégias textuais e a geração do repertório, pois ela tem como objetivo, *a priori*, organizar a relação entre texto e leitor, fator imprescindível para a compreensão textual.

O horizonte em que se insere o leitor, não é arbitrário; ele se constitui a partir de segmentos que foram tema nas fases da leitura. Se o leitor se concentra, por exemplo, em determinada conduta do herói, que para ele se torna tema, o horizonte,

que provoca sua reação, sempre é condicionado por um segmento da perspectiva do narrador e da ação do herói.

Desse modo, a visão de mundo introduzida pelo autor no texto literário poderá, obviamente, diferir da visão de seu leitor, provocando choque entre seus respectivos repertórios, o que, por sua vez, acaba gerando *lugares vazios* que servem como estímulo para que o leitor busque a compreensão e a explicitação textual de maneira satisfatória.

Os lugares vazios são elementos que se apresentam no repertório e nas estratégias do texto, pois são construções que permitem ao leitor conectar, por meio das próprias representações, os vários segmentos estruturais que darão coerência ao texto. Por isso, como esclarece Iser (1999a, p. 156), “o lugar vazio induz o leitor a agir no texto”, pois, ao enxergar algo que não estava explicitado na estrutura textual, a partir das conexões que consegue estabelecer, sua perspectiva é transformada, graças às lacunas que vão se fechando.

Assim, ao mesmo tempo em que os lugares vazios estão na estrutura textual, eles anunciam o que está fora do texto e que deve ser substituído pela compreensão do leitor. Ao romper com a experiência do leitor, os vazios desviam o ponto de referência para o dito ou negado no texto, instruindo e regulando conexões e influências que se apresentam, devido ao seu ponto de vista cambiante. Logo, se por um lado a *negação* produzida pelo que está oculto na estrutura do texto obriga o leitor a reagir contra a interação organizada entre ele e o texto, por outro “ela dá concretude ao lugar do leitor” (ISER, 1999a, p. 171).

O texto é um exemplo de sugestões estruturadas para a fruição da imaginação do leitor, logo o sentido pode ser captado apenas como imagem, o sentido não é algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. Logo, o leitor, ao realizar os atos de apreensão, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre o sujeito e o objeto. É por meio da leitura que os textos se tornam reais, ao estabelecer a definição na leitura, reconhecemos um mundo que, embora não exista e nos seja estranho, podemos compreender.

A relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de

geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

A intertextualidade e a validação de permanência e qualidade estética de uma obra seriam, dessa maneira, indicadores e operadores em uma crítica literária que pretende investigar a recepção. Ademais, a importância do contexto, leitor e obra, são de extrema importância para esse tipo de análise porque “a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época o mesmo aspecto. [...] Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura” (JAUSS, 1994, p. 26).

Esse horizonte de expectativas do público, pressuposto pelo escritor, terá sua validação ou sua recusa se contrapusermos ao efeito sobre o *público empírico* que se define como aquele que efetivamente recebe a obra. Essa distância pode ser pequena em textos que não exigem do leitor nenhuma mudança de horizonte e não causam estranhamento porque, de certa forma, há uma identificação entre a expectativa pressuposta pelo texto e a expectativa causada por ele, satisfazendo e confirmando aquilo que é familiar ao leitor. Inversamente, pode-se “avaliar o caráter artístico de uma obra pela distância estética que a opõe à expectativa de seu público inicial [...] experimentada de início com prazer ou estranhamento, na qualidade de uma nova forma de percepção.” (JAUSS, 1994, p. 32).

Tal colocação vem ao encontro do que este trabalho se propõe a afirmar. O estranhamento que as aventuras de Gulliver causam no leitor precisam ser desvelados por esse leitor, caso contrário, este não verá a obra como de cunho histórico moralista, apenas como entretenimento. Gulliver seria visto apenas como o gigante atrapalhado que derruba tudo o que vê a frente, teme não pisar em alguém, cuja barriga, enorme, serve para as crianças brincarem de trampolim e de escudo contra as flexas lançadas pela cidade rival.

Assim, vemos o letramento literário via LIBRAS como interdependentes pois é por meio da visuogestualidade da Língua de Sinais que o aluno fará a leitura dos textos literários em sala e na sociedade:

O processo de letramento literário que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Dai sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006 p, 12)

A visualidade é algo inerente à cultura surda, e para que isso seja respeitado o professor deve utilizar-se dos elementos visuais em sua aula de literatura para facilitar a compreensão da obra. Nos termos de Strobel (2008) inclusive, “[...] a LIBRAS é uma comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal” (STROBEL, 2008, p.44)

Campello (2008, p.13) também afirma que “a visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados” Compreender isto é respeitar a forma como o aluno interage; nesta construção de sentidos encontramos no letramento literário, um caminho possível, pois nos termos de Cosson (2006, p.56), a proposta do letramento “consiste em preparar o aluno para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor”

Para tanto, faz-se necessário um percurso metodológico para que o leitor surdo ele aceite e se interesse pelo texto, um processo de estímulo, de condução e não determinação. Cosson (2006) inclusive, sugere que primeiramente se apresente o autor do texto/obra, desperte o prazer da descoberta apresentando o livro fisicamente para que o leitor aprecie os elementos introdutórios do livro, receba-o de forma segura e possa seguir para o próximo passo, a leitura. Leitura esta que precisa ser acompanhada e testada pelo professor

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Como vimos, a literatura manifesta-se por meio de textos, por isso o foco é o texto literário e sua arquitetura, independentemente da época em que foi produzido, de quem seja seu autor ou a que estilo pertença; por isso as reflexões teóricas apresentadas tem por finalidade explicitar as características dos gêneros literários e as estratégias mobilizadas para a sua compreensão, pois o conhecimento teórico não somente favorece a capacidade leitora, como também possibilita que se selecionem os procedimentos necessários para um planejamento de ensino de leitura literária adequado.

Como todo texto, a obra literária pressupõe a interação entre um produtor e um leitor que constrói o sentido do texto e atribui a ele um valor. Como a leitura é um ato individual, o valor que cada leitor/ouvinte atribui à obra é variável. Isso explica por que hoje há quem aprecie as obras de Paulo Coelho e os romances com o personagem Harry Potter e não goste de José Alencar, que no século XIX tinham suas

obras avidamente consumidas por um público fiel, em outras palavras, o “gosto literário” muda de época para época, de pessoa para pessoa.

Para Jauss (1994, p. 28), a obra não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas. Predispõe seu público para recebê-la de uma maneira definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então - e não antes disso -, colocar a questão da subjetividade.

A estrutura formal do texto, a intenção do texto, seria, desse ponto de vista, o que antecede a experiência do leitor, no sentido de direcionar inclusive as sensações e a própria interpretação que será constituída. Uma conotação subjetiva que, embora importante, só poderá ser considerada posteriormente nessa relação; como se o encontro entre leitor e texto fosse conduzido pelo texto.

Assim, vemos que embora devamos dar ênfase para a recepção do texto como uma das variáveis na constituição da obra literária, devemos, ao mesmo tempo, tomar cuidado para não nos valermos da subjetividade como um *a priori* e esquecermos a obra e a intenção implícita ou explícita do entorno de um leitor específico, de uma história da recepção de determinada obra que envolverá a intertextualidade e condições sócio-históricas contemporâneas àquele que recebe, ou mesmo a recepção de uma história factual como no caso das Viagens de Gulliver, cuja ficção da narrativa, não é totalmente uma ficção, e o leitor precisa dar conta e/ou ser chamado à atenção, caso contrário, o cunho moralizante e reflexivo da obra perderá seu propósito. Além da subjetividade do leitor e da estrutura formal do texto, o contexto atual que cerca o leitor que receberá a obra e o contexto em que fora produzida, pressupondo um leitor – que nem sempre é o que encontrará –, precisam ser avaliados.

## REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual na Educação de Surdos – Mudos**. Orientadora: Silvia da Ros. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008 .

CANDIDO, Antônio. Direitos Humanos e literatura. In: A.C.R. Fester (Org.) **Direitos humanos E...** São Paulo: Brasiliense, 1989.

COMPAGNON, A. **O Demônio da Teoria**: literatura e senso comum. Tradução Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: URMG, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e pratica. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2006

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. Tradução: Albin E. Beau, Maria C. Puga e João F. Barrento. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 1930

ISER, Wolfgang. **O Ato de Leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético – vol. 1. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **O Ato de Leitura**: Uma Teoria do Efeito Estético – vol. 2. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999a.

JAUSS, Hans Robert A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, L. (org.). **A Literatura e o Leitor, Textos da Estética da Recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária**. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1991.

LISPECTOR, Clarice. **As Viagens de Gulliver**. 8 ed. São Paulo: Rocco, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

QUADROS, Ronice Miller. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.



SILVA, Filipe Carreira da. **Em diálogo com os tempos modernos:** o pensamento político e social de G. H. Mead. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

SCHILLER, Friedrich. **Cartas sobre a educação estética da humanidade.** 2.ed. São Paulo: EPU, 1992.

STOKOE, William. **Sign language structure:** an outline of the visual communication systems of the american deaf. University of Buffalo Press, New York, 1960.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. UFSC, 2008.

SWIFT, Jonathan. (1726). **Gulliver's Travels.** Barnes & Noble. New York: 2003

ZILBERMAN, Regina. **Estética da Recepção e História da Literatura.** São Paulo: Ática, 1989.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.021

## LETRAMENTO LITERÁRIO: URUPÊS EM FOCO

### *CARMEM SANTANA SANTA BRÍGIDA GOMES*

Professora de Língua Portuguesa e suas Literaturas na educação básica da Rede Estadual de Educação /SEDUC. Mestre em Letras, com ênfase em estudos literários. Especialista em Teoria Literária – UFPA. Especialista em Educação do Ensino Superior-FAP. E-mail: [carzem2000@hotmail.com](mailto:carzem2000@hotmail.com)

### *THAÍS FERNANDES DE AMORIM*

Professora Adjunta da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Doutora em Estudos Literários. Mestre em Comunicação, Cultura e Linguagem. Especialista em Gestão Escolar. Especialista em Educação Especial, ênfase em LIBRAS. Especialista em ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Teaching English as a Foreign Language Preparation. Language Studies Canada – LSC. Toronto, Ontário. Coordenadora do Projeto de Pesquisa Confluências e Divergências na Tradução de Gulliver's Travels: Fatos e Ficções - PROPED/UFRA. Integrante do grupo de pesquisa em Literatura, Cultura e Sociedade (GELICS), no qual coordena a linha de Estudos Comparados: narrativas, tradução, leitura e recepção. Integrante do grupo de pesquisa Amazônia, Narratologia e Anthropocene (ANA) UFPA. Integrante do grupo de pesquisa Poética do Narrar: Tradução e Estudo do livro de Wolf Schmid e Elementos da Narratologia - UFPA. Integrante do Projeto de Extensão Littera – Literaturas Germânica e Brasileira – UFPA/ CEG (Casa de Estudos Germânicos). Integrante do Projeto de Extensão Tecituras, Diálogos entre Literatura, Música e Cultura – UFRA. Coordenadora do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura. Professora Formadora do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). E-mail: [thais.amorim@ufra.edu.br](mailto:thais.amorim@ufra.edu.br)

### **RESUMO**

Este trabalho objetiva descrever uma ação desenvolvida em uma turma de alunos ouvintes do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Belém/Pa, como parte do Programa Residência Pedagógica, subprojeto Letramento Literário: perspectivas teórico-práticas do ensino aprendizagem de literatura da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Para tanto, buscou-se as discussões de Dolz e Schneuwly (1997), Bakhtin (2003), BNCC (2017) Beaugrande (1997), Soares (2002) e Cosson (2018) para fundamentar as discussões acerca de práticas de leitura do texto literário, bem como a importância do gênero literário ao longo da formação dos alunos ouvintes e não-ouvintes. O percurso metodológico é pautado na pesquisa qualitativa, tendo em vista a observação da ação de trabalho com o texto literário, a saber a obra pré-modernista “Urupês”, de Monteiro Lobato, e seus possíveis desdobramentos, tais como o estudo dos períodos literários – Modernismo e Pós modernismo, com

vista a desenvolver um “caminho” metodológico para o letramento literário do público não-ouvinte.

**Palavras-Chave:** Letramento Literário; Urupês; Monteiro Lobato.

## 1 INTRODUÇÃO

“Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio. [Por isso,] a educação das massas se faz assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2014, p. 51-52).

O homem contemporâneo é caracterizado como um ser produtor de saberes e de conhecimentos, não só capaz de modificar e, por vezes, de melhorar, mas também de recriar o mundo. Isso nos permite considerar o contexto hodierno partindo de uma plurissignificação manifestadas em todas as esferas da sociedade, principalmente, pós o advento das interações comunicativas via satélite – internet. Como resultado, o indivíduo contemporâneo sofre com a “incapacidade” de gerir suas adversidades e diferenças e de administrar uma coletividade pautada numa visão globalizante, que considere a alteridade e a empatia condições sine qua non para a promoção da harmonia social. Essa “incapacidade” tem promovido o embrutecimento das relações, a disseminação de desinformações, os conflitos étnicos e religiosos, a destruição do meio ambiente e a promoção de guerras econômicas, tecnológicas entre nações, resultando numa fragmentação de tudo, inclusive do homem. Nessa lógica, tem-se um paradigma que emerge face a essa fragmentação e à necessidade de construir novos valores, pois as reflexões advindas, notadamente com o avanço tecnológico, impostas ao contexto atual, promulgam uma nova caracterização para a formação desse indivíduo, obrigando-nos a buscar consensos para questões como o direito à vida, ao trabalho, à cultura e lazer, à privacidade, à educação, à própria intelectualidade e à inclusão.

Nesse âmbito, são inegáveis as discussões atuais sobre a precisão de se (re) avaliar e (re) discutir as teorias, os conceitos e as práticas educativas que se articulam no meio acadêmico-científico sobre a formação educacioanl do público infanto-juvenil, sobretudo, quanto a não só o que se propaga em relação aos velhos e novos modelos de ensino-aprendizagem para a educação básica, mas também o que influencia no caráter diversificado das relações socioafetivas entre os esses atores sociais. Por isso, em uma sociedade que exclui grande parte de sua população jovem (imerso impescidivelmente numa conjectura tecnico-informacional múltipla) e que lhe impõe profundas diferenças socioeconômicas, urge que a questão da escrita e da leitura seja vista como **total prioridade** pelos entes responsáveis pelo

processo formativo-educativo, em todos os seus níveis de atuação e formação educacional, para todos os indivíduos, incluindo nessa totalidade, os NÃO-OUVINTES.

Assim, a partir dos referidos pressupostos, cabe notar certos aspectos que envolvem o ensino das línguas, bem como o letramento da literatura. De acordo com Marcuschi (2008), sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino da língua deve “dar-se através de textos (BRASIL, 2018, p.51)”. Com essa orientação, entende-se que um dos objetivos da escola é “levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (BRASIL, 2018, p.53). Do mesmo modo, os PCNs enfatizam que o leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos, literários ou não. Assim, o texto, como forma natural de acesso à língua, deve ser considerado “tanto em seu aspecto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo” (BRASIL, 2018, p.61). Todavia, esses parâmetros ainda desconsideram as realidades que compreende “o leitor e produtor” de textos, haja vista que, nesse contexto, não permeiam a realidade de todos os indivíduos, visto que os textos literários, com grande abrangência no contexto escolar, assim como a escrita e a leitura da língua materna, estão fora da realidade dos estudantes não-ouvintes (surdos), excluindo-os de todos esses processos e, portanto, exigindo-se da escola uma postura inclusiva e transformadora, pois, como agente institucional, ela deve cumprir seu papel de formar cidadãos críticos, conscientes e que entendam o funcionamento da sociedade em que vivem, buscando formas de melhorá-la.

Com efeito, considerando que o processo de ensino/aprendizagem da literatura também precisa atentar para esse viés, torna-se importante que esse processo esteja baseado em propostas interativas. Isso posto, é notório que há, nas instituições de ensino tanto públicas quanto privadas, uma carência substancial de conteúdos cuja leitura possa se realizar na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Por isso, a partir do processo discursivo de construção do pensamento simbólico, essa experiência de letramento literários para o público surdo, de início, apresenta-se desafiadora, mas persistente quanto à natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social.

Outrossim, o Brasil chega a 1/3 do século XXI ostentando índices altíssimos de analfabetismo funcional, em várias áreas do saber, promovendo, assim, uma

sociedade cujos jovens são excluídos dos processos político-sociais que norteiam o país, em função, dentre outros, pela carência de saberes, principalmente os de cunho interpretativo. Portanto, a experiência com os mais variados contextos durante o processo de ensino-aprendizagem da leitura-escrita, possibilita ao jovem, ouvinte e não-ouvinte, adquirir uma postura ética, reflexiva, consciente e participativa na vida em sociedade – interpessoal e laboral –, por meio das suas experiências com o texto literário, com as ações colaborativas nas atividades em grupo, com o protagonismo do fazer científico e sobretudo com a promoção da empatia, da postura inclusiva e do respeito às diversidades.

Diante disso, a Escola Magalhães Barata, por meio do Programa de Residência Pedagógica, da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA, mediante sua equipe de professores de códigos de linguagens, apresenta o **projeto de Prática Eletiva, com o tema: Educação literária: práticas de letramento**, para que se oportunizem aos jovens ouvintes e não-ouvintes (surdos) o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem do texto literário nas suas diversas linguagens e, assim, apropriarem-se de saberes que os permitam combater as interfaces excludentes e os ajudem a promover a inclusão nos mais diversos contextos políticos, sociais e culturais do Brasil e do mundo. Outrossim, pretende-se com esse projeto, a partir de algumas reflexões acerca da noção de letramento literário em sentido mais estrito, letramento em L2 para alunos surdos, abordar as dificuldades enfrentadas pelos surdos quanto a ter acesso à Literatura de Língua Portuguesa; apresentar uma proposta didática desenvolvida pela perspectiva do aluno ouvinte para alunos não-ouvintes, por meio de painéis, portfólio e cartilhas para, futuramente, propor a publicação de obras literárias em blog para os estudantes surdos.

Assim, o letramento literário concretizar-se-á por meio das linguagens verbal e não verbal, em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Para tanto, far-se-á a apreciação estética do Pré-modernismo, enfatizando-se o estudo da tipologia narrativa, a partir da leitura e análise sociocultural do livro de contos *Urupês*, de Monteiro Lobato, dialogando com as diversas linguagens, dentre as quais a literatura, o desenho e a fotografia.

Diante do novo projeto de ensino direcionado aos alunos do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), cabe ao à escola, mediante formação na área de Código, Linguagens e suas Tecnologias, aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, bem como ampliar as referências



estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e a recepção de textos por nossos educandos, considerando-se, para tanto, também, o letramento em literatura, uma vez que, sendo a literatura uma cuja matéria-prima é a criatividade imaginativa, concretizada por meio da palavra, em suas modalidades oral e escrita, ela estimula a imaginação e permite a experiência de construir uma mundividência plural, evidenciando que o desenvolvimento da imaginação está intrinsecamente ligado ao da linguagem. Pensando nisso, surgiu a aspiração de compreender sobre o processo de letramento literário numa perspectiva para o estudantes surdos, suscitando as discussões a respeito de seus limites e do acesso à segunda língua..

Cumpramos ressaltar que o primeiro ponto fundamental para o letramento literário do surdo é aceitar a Libras como sua língua natural e concebê-la como sua principal língua de instrução. Deste modo, a língua de sinais assume o papel central na aquisição da linguagem, já que o educando apreende o mundo a sua volta através da visão, ficando por isso limitado a interagir com falantes da língua de sinais ou através da escrita, após se apropriar da L2. A partir dessa perspectiva, convém ampliar as possibilidades de fruição, de construção, de conhecimentos, de compreensão crítica, de participação e de intervenção e participação político-social dos jovens (ouvintes e não-ouvintes) nos âmbitos da cidadania, da vida em sociedade e da inclusão no universo da literatura. Para tanto, ganha relevância nesse debate o conto *Urupês*, do escritor pré-modernista Monteiro Lobato, por se tratar de uma narrativa que inaugura, na literatura brasileira, um regionalismo crítico e mais realista do que o praticado anteriormente, durante o Romantismo. Também porque introduz a imagem do personagem-protagonista Jeca Tatu, descrito pelo narrador como um sertanejo “característico”: lento, avesso ao trabalho, desprovido de cultura e desnecessário ao país. É assim que o narrador descreve o caboclo, um tipo de orelha-de-pau, um pequeno cogumelo, ou seja, um *Urupês*, traduzindo esta espécie de fungo, numa descrição que, apesar de publicada há mais de um século (*Urupês* é uma coletânea de contos e crônicas, considerada obra-prima de Lobato e publicada originalmente em 1918), ainda persiste na sociedade contemporânea, isto é, uma visão depreciativa do caboclo brasileiro, chamado pelo autor de “fazedor de desertos”, estereótipo contrário à visão dos autores modernistas. Esse aspecto, no contexto do século XXI, rende uma discussão sobre a invisibilidade dos indivíduos a partir dos estereótipos criados por uma sociedade excludente e autoritária, o que se faz evidente para o debate a respeito de como “perceber o outro” e suas especificidades. Dessa forma, pretende-se propor uma experiência de letramento literário

para alunos surdos a partir de algumas reflexões acerca da noção de letramento literário e, em sentido mais estrito, letramento em L2 para alunos surdos; abordaremos as dificuldades enfrentadas pelos surdos para ter acesso à Literatura de Língua Portuguesa, para, em seguida, propormos a publicação de obras literárias em um blog para os estudantes surdos.

Assim, objetivamos promover o letramento literário de alunos ouvintes e não-ouvintes (surdos), aprofundando os conhecimentos sobre a literatura, a leitura (verbal e não-verbal), a interpretação e a produção textual e suas multimodalidades, em interface com outras linguagens e áreas do conhecimento, de modo a intervir em diversas situações que envolvem a vida em sociedade, com atenção para a inclusão. Ampliar, por meio das linguagens verbal e não-verbal, a sensibilidade estética, criativa e crítica dos alunos envolvidos (ouvinte; não-ouvinte); Estimular o protagonismo dos estudantes ouvintes e não-ouvinte (surdos) em projetos criativos e vivências individuais e coletivas de leitura; Utilizar conhecimentos literários e o pensamento crítico para intervir socialmente na formação dos alunos envolvidos, para que, por meio dessa experiência, sejam cidadãos mais empáticos, sociáveis e agentes multiplicadores de saberes, pois, segundo Coelho (2004):

é através de sua vivência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral, é fácil compreendermos a importância do papel que a literatura pode desempenhar para os seres humanos em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar formação e divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade (COELHO, 2004, p. 3)

## **2. PARAMÊTROS LEGAIS E DISCUSSÃO**

---

Para identificar as condições de produção que nos orientaram e encaminharam, esboçaremos o contexto da leitura de literatura no Brasil para, em seguida, tratar de incômodos que nos conduziram à problematização e à escolha do tema da leitura literária em uma Escola da rede Estadual de Educação.

Sendo um importante aspecto do processo cultural, a leitura na sociedade moderna, afirma Zilberman (2009), está na base da aprendizagem, acompanhando a formação nas várias fases da vida escolar. A leitura, assim relacionada à escola como instituição de formação e de cultura, apresenta dois aspectos a considerar:

Se, pelo lado de dentro, a crise de leitura provém da crise da escola, em decorrência da escolarização precária de que são objeto os estudantes, pelo lado de fora, ela parece advir do aparecimento e da expansão de outros meios de veiculação de informações que, à primeira vista, provocam seu encolhimento e ameaçam substituí-la. Confirmando-se, pois, os elos entre a instituição ligada ao ensino e à prática de leitura (ZILBERMAN, 2009, p. 28).

Portanto, como formar leitores com competência para a leitura de textos diversos? Já que ler vai além de gostar ou não, relaciona-se também em como os textos são apresentados, com a frequência em que somos estimulados às leituras. Estudiosos destacam que devemos provocar o interesse, estimular essa prática para que o envolvimento aconteça, pois as crianças vinculadas a diversas experiências de leitura são mais imaginativas e têm a fantasia despertada, justificando personagens e situações diversas de espaços poéticos e ficcionais. Assim, a formação do gosto é uma construção e requer um percurso de experiência de leitura, ampliado no convívio social, seja na escola, nos grupos de amigos, na família ou em coletivos outros. É o percurso de práticas de leitura que forma os gostos e permite ao leitor, em constante movimento, dizer que apreciam ou não determinada obra literária. Os estudantes necessitam estabelecer relação entre o que leem e a vida e só assim, atribuindo sentido, identificam outros contextos e mundos, e continuam lendo.

Nesse sentido, a leitura significa conquista de autonomia e expansão do horizonte de expectativas (AGUIAR; BORDINI, 1993), sendo indispensável para que o indivíduo aprenda, construa conhecimento e desenvolva a sensibilidade e a imaginação. Conseqüentemente, a autonomia contribui para a formação do leitor. Sobre isso, Antônio Candido (1995) fala da importância da literatura para formar um sujeito crítico, trabalhando a sua humanização para viver em sociedade, sendo a leitura literária um direito humano fundamental. As pesquisadoras Bordini e Aguiar compartilham do mesmo pensamento.

Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se a fatos particulares, a literatura dá conta da totalidade do real, pois, representando o particular, logra atingir uma significação mais ampla. A literatura extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão da vivência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se inscreve, mas as formas de o homem pensar

e sentir esse fato, que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 46).

Com essas palavras, as autoras dizem que o texto literário contribui para outros vieses também importantes para a formação dos estudantes. Assim, ampliando a função de ensinar conteúdos, a leitura pode enriquecer as possibilidades de sensibilização. Se assim pode o ser para os indivíduos ouvintes, por que não o poderia ser para os não-ouvintes, os surdos?

Partindo do exposto, cabe, pois, verificar como alguns documentos refletem sobre esse assunto.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco,1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006) constituíram-se como eventos cujas pautas e discussões sobre o contexto socioeducacional evidenciaram a necessidade de se refletir e de debater como a sociedade poderia se reorganizar para propiciar a grupos excluídos a aceitação, a dignidade, o reconhecimento e os direitos que lhes têm sido historicamente negados pelo corpo social. A partir dessa perspectiva de mobilização mundial, o Brasil passou, também, a propor pautas a respeito da inclusão social para os grupos excluídos da sociedade civil. Essa reorganização social também chegou no espaço escolar, reconhecendo que a escola necessita repensar a sua prática para fazer valer o texto constitucional, segundo o qual prevê, no Art. 205, que “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família”.

Logo, qualquer cidadão tem direito de acesso à escola e, assim, conseguir ter êxito no processo educacional, incluindo os estudantes com deficiência. Todavia, a educação especial só ganha destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em seu Art.58, ao afirmar que a educação especial é uma modalidade escolar “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Por conseguinte, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI, regulamentada pela Resolução nº4/2009 e pelo Decreto nº7.611/2011, que trata sobre as necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial.

Assim, na Resolução CNE/CEB nº 4, em seu Art. 4º, de 2 de outubro de 2009, e a Resolução nº 304, de 25 de maio de 2017 do Conselho Estadual-PA, em seu

Art.81, é considerado Público-Alvo da Educação Especial, dentre os quais, “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, incluindo os estudantes com surdocegueira e múltiplas deficiências”. Tais marcos legais despontaram para discussões e planejamentos de como proporcionar, no âmbito escolar, práticas que pudessem oferecer uma educação com equidade para os estudantes com deficiência, dentre eles os surdos, em todas as áreas de conhecimento, justificando-se, pois, a evidencia do letraemnto literario também para esse público.

Outrossim, o Documento de Referência Curricular para o Estado, DRC-PA (2018), delega às instituições de ensino médio atenção à educação especial na perspectiva da educação inclusiva, considerada, nesse documento, como “uma modalidade indissociável da educação básica, e que só tem a contribuir para a implementação exitosa do Novo Ensino Médio” .evidenciando-se a flexibilização metodológica como necessária ao apoio humano e didático que facilite as atividades escolares e o processo avaliativo a esse público-alvo, com a observância de que se faz necessário um instrumental a ser utilizado quando o estudante deficiente necessitar de um acompanhamento específico para aprimorar as dificuldades na aprendizagem e para a avançar no processo escolar. Este recurso pode ser utilizado pelos demais alunos da rede de ensino.

No que concerne ao ensino da literatura, outro aspecto contundente refere-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais, conhecidos como PCNs (BRASIL, 1998), os quais propõem o processo de ensino-aprendizagem considerando os saberes relativos à área de conhecimento das linguagens, com foco no texto, de modo que, na escola, o estudante tenha acesso a diversificadas tipologias e gêneros textuais, ressaltando a função social da Leitura, ainda que isso seja sugerido com lacunas, em particular com relação à Literatura.

Mais recentemente, para a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Pará, a Base Nacional Comum Curricular, a partir de agora BNCC, (BRASIL, 2018), orienta que o estudo sobre literatura não deve ser puramente metalinguístico, mas precisa estar envolvido “em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens” (BRASIL, 2018, p. 69). Para os anos finais do Ensino Médio, no campo artístico-literário, orienta-se que a leitura de literatura deve “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” (BRASIL,

2018, p. 137). O documento destaca 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 escrita, buscando a função “humanizadora, transformadora e mobilizadora” (BRASIL, 2018, p. 137). E, por fim, explica que para garantir isso, é preciso a formação de um leitor capaz de se relacionar com as leituras, de desvendar sentidos, de firmar pactos com os textos. Assim como os demais documentos, a BNCC, em sua perspectiva tecnicista, desconsidera que não é possível uma formação de leitores críticos sem uma ampla experiência de leitura, que ultrapasse habilidades e competências.

O surdo é sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. Desse modo, um trabalho com leitura que objetiva formar o leitor mais completo, ou seja, além do espaço escolar, e que compreenda bem o que se dispõe a ler, justifica-se pela importância de que os estudantes surdos podem perceberem nela uma prática para participarem da vida em sociedade, promovendo-se a inclusão social e artístico-literária, ao passo que ampliam seus horizontes. A partir da exposição a situações de leitura, esses estudantes podem se identificar, inclusive, querendo conhecer mais do universo literário. Portanto, à medida que a escola dissemine materiais culturais, eles serão expostos a experiências diversificadas. Por esta razão, nossas posturas teórico-metodológicas devem incentivar a ampliação do universo de leituras, criando espaços e sentidos para essa prática fundamental.

Nesse sentido, perspectivas como as do letramento literário e da teoria da Estética da Recepção (JAUSS, ISER, ECO), trabalhadas conjuntamente, podem trazer contribuições pedagógicas salutaras, visto que consideram os estudantes e, acima de tudo, o papel dos educadores na produção de outras leituras e de sentidos nos processos de formação de leitores.

### **3. O CONTEXTO, O GÊNERO, MONTEIRO LOBATO E URUPÊS**

---

A literatura brasileira, nas duas primeiras décadas do século XX, apresenta-se em um contexto transitório do posto de vista sociocultural. Por um lado, ainda figuravam as influências das correntes estéticas do século XIX; por outro, percebia-se mudanças que apontavam para uma renovação estética, como um reflorescimento



do nacionalismo e a busca de uma língua brasileira, mais coloquial, tal como se percebia na “fala do povo”.

Nesse contexto de manifestações surgem as produções de escritores que, sem constituir um movimento literário, criaram condições para a grande ruptura que se daria logo depois, com o Modernismo. Esse momento da literatura brasileira, nominado Pré-modernismo, contou com uma rica produção em verso e em prosa, cujo destaque, nesse projeto, é dado à prosa de Monteiro Lobato, com vistas ao conto *Urupês*..

Gênero literário explorado por diferentes literatos, o conto é um gênero que nasceu de tradição oral e há milênios faz parte da cultura de povos de todo o mundo. Contado nas noites de luar ou em volta das fogueiras, o conto primitivamente tratava de histórias de bichos ou de antigos mitos – os primeiros contos de que se tem registro são os de “As mil e uma noites”, obra que data do início do século IX. Todavia, mesmo com o passar dos séculos ir-se afastando da tradição oral, o conto ultrapassou fronteiras temporais e chegou ao século XX mantendo seguidores e leitores, tornando-se um gênero literário requintado, cultivado por grandes escritores no mundo inteiro, dentre os quais o brasileiro Pré-moderno Monteiro Lobato, que publicou, além do primeiro deles, *Urupês* (1918), também *Cidades mortas* (1919) e *Negrinha* 1923, com recursos da *Revista do Brasil*, recém adquirida por ele e que ensinaria a criação da primeira editora Monteiro Lobato e Companhia.

### 3.1 MONTEIRO LOBATO

Considerado um dos principais escritores pré-modernistas, Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo. Estudou Direito e atuou como advogado, mas foi como editor e escritor que alcançou projeção nacional. Foi um dos iniciadores da literatura infantil no Brasil e na América Latina, fundador da Editora Nacional e escreveu contos, romances e ensaios. Até sua morte, em 1948, Monteiro Lobato comprometeu-se com diversas causas nacionalistas, como a campanha do petróleo, e lançou diversos livros adultos e infantis. Sua obra mais conhecida do público juvenil é *Narizinho Arrebitado*, lançado em 192, pela Monteiro Lobato & Cia Editora, e que deu início à turma do *Sítio do Picapau Amarelo*. Lobato tornou-se um dos escritores mais consagrados da história da literatura infantil e juvenil brasileira.

Em sua produção destaca-se a obra de contos *Urupês*, a qual retrata o impacto social provocado pelo declínio da cultura do café na região do Vale do Paraíba, no

interior de São Paulo. Apesar de o Brasil ter entrado no século XX, como uma jovem república, as estruturas sociais, econômicas e políticas do país ainda eram basicamente as mesmas da época da monarquia: os escravos, por exemplo, não foram absorvidos pelo mercado de trabalho e, nos centros urbanos, a mão de obra era proveniente da imigração de trabalhadores europeus. Ressalta-se, ainda, que período foi marcado por outras mudanças, como a criação de indústrias, a o surgimento de movimentos e bairros operários, a construção do Teatro Municipal e a formação de uma elite cultural que ia frequentemente à Europa e de lá trazia novidades artísticas. Essas mudanças marcam os primeiros anos do regime republicano, instaurado em novembro de 1889. Assim, a europeização tornou-se, na expressão de Mary Del Priore e Renato Venancio, uma verdadeira “obsessão” e, tal qual na maior parte do mundo ocidental, cidades, prisões, escolas e hospitais brasileiros passam por um processo de mudança radical, em nome do controle e da aplicação de métodos científicos; crença que também se relacionava com a certeza de que a humanidade teria entrado em uma nova etapa de desenvolvimento material marcada pelo progresso ilimitado. A leitura de *Urupês*, portanto, é um bom começo para entender o contexto histórico que levou ao Brasil republicano que se apresenta hoje: Jeca Tatu, por exemplo, é o homem do campo real, que leva uma vida miserável nos rincões brasileiros e é praticamente ignorado pelos governantes. É lembrado pelos políticos apenas no momento do voto nas eleições: “O fato mais importante da sua vida é votar no governo. (...) Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhol de gafafunhos e que chama ‘sua graça’” (LOBATO, 1923, p. 30).

### **3.2 URUPÊS E O JECA TATU**

O livro *Urupês*, de Monteiro Lobato, reúne ao todo 14 contos e foi escrito em 1918, isto é, nas primeiras décadas do regime republicano (instituído em 1889) e apresenta como personagem principal o icônico Jeca tatu, cujas raízes estão em dois artigos escritos por Monteiro Lobato, intitulado “Velha Praga”, para o jornal *O Estado de S. Paulo*, em 1914. Neles, o autor condenava as queimadas praticadas por caboclos nativos no Vale do Paraíba, interior de São Paulo, onde o escritor administrava a Fazenda Buquira, herdada do avô, o Visconde de Tremembé. Todavia, o caboclo de Monteiro Lobato não era em nada idealizado, ao contrário, trazia suas características negativas enfatizadas em seu símbolo máximo: Jeca Tatu.

Por apresentar uma visão otimista do presente e do futuro, o final do século XIX e início do XX foram caracterizados – seguindo a moda da época – como sendo a belle époque. (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010, p.219) – a expressão belle époque significava “levar os benefícios da civilização para os povos `atrasados`. Ora, civilização, nesse sentido, era sinônimo de modo de vida dos europeus da Belle Époque” (SEVCENKO, 1989, p.123-124). Avenidas largas, ruas bem iluminadas, teatros, jardins e tudo que fizesse referência aos europeus, sobretudo aos franceses. Em bordéus, as meretrizes mais procuradas eram aquelas com aspectos afrancesados e se tivesse sotaque melhor e mais valorizada seria. Segundo o autor:

[...] o que ocorreu neste período foi [...] a introdução no país de novos padrões de consumo, instigados por uma nascente mas agressiva onda publicitária, além desse extraordinário dinamismo cultural representado pela interação entre as modernas revistas ilustradas, a difusão de práticas desportivas, a criação do mercado fonográfico voltado para as músicas ritmadas e danças sensuais e, por último mas não menos importante, a popularização do cinema. (SEVCENKO, 2010, p.37).

Apesar deste clima de otimismo havia uma face mais sombria nesse período, já que o início da república conviveu com problemas tais como crises econômicas, inflação, desemprego e superprodução do café. Além disto, a concentração de terras e a ausência de um sistema educacional abrangente levou os escravos libertos, em maio de 1888, a um estado de abandono. Neste sentido, o ideário cientificista, que entrou no Brasil no século XIX, contribuiu ainda mais como elemento de estigmatização de uma parte da população e o racismo emergiu como uma forma de controle, de definição de papéis e de reenquadramento dos ex escravos após a abolição da escravidão. Os padrões e ideias europeus serviram para manter a exclusão desta parte da população que, além de ser alvo do preconceito e da pobreza, foi também alvo de políticas de exclusão cultural, pois suas tradições passaram a ser perseguidas e combatidas (DEL PRIORE; VENANCIO, 2010).

Influenciado pela sua experiência como fazendeiro e pelos “[...] modos de pensar da Belle Époque: o cientificismo e o liberalismo” (SEVCENKO, 1989, p.83). Lobato escreveu dois artigos para o jornal O Estado de S. Paulo. O primeiro deles como uma denúncia do hábito caboclo de realizar queimadas e o segundo com o objetivo de traçar o perfil desse caboclo interiorano paulista – o emblemático Jeca Tatu. Os artigos se intitulam, respectivamente, Velha Praga, escrito e publicado em novembro de 1914 e Urupês, em dezembro do mesmo ano. O título Urupês, que

Monteiro Lobato deu a seu artigo, faz referência aos “cogumelos parasitários que nascem em madeira podre”. (AZEVEDO; CAMARGOS; SACCHETTA,1997,p.50).

Nos termos de Saliba (2010), a representação da sociedade brasileira pela dimensão cômica mostrava que o privado não apenas se confundia com o público, diluindo-os, mas também criava um espaço para o indivíduo afirmar-se perante aquela espécie de vazio moral

Se havia caos nos países que sofreram com as consequências da Primeira Guerra Mundial, no Brasil Lobato localizava uma situação análoga, em termos de destruição: as queimadas e a complacência do governo com as mesmas, uma vez que as possíveis denúncias de queimadas não encontravam eco junto à polícia, já que os que eram responsáveis pelas queimadas “são eleitores do governo e o patrão não arranha nada.” Lobato demonstrava, ao inserir este artigo na segunda edição do seu livro, que, para ele, Velha Praga seria uma espécie de antecessor de Urupês. Sendo assim, é como se ele, ao mencionar o artigo neste prefácio, sugerisse ao leitor que artigo e romance se complementavam.

Na contramão de vanguardas europeias, Monteiro Lobato procurou criar traços de uma literatura com a cara da nação, bem como deixou transparecer através da caracterização de personagens a dicotomia progresso/atraso a quarta edição de Urupês. No seu prefácio o autor retoma a explicação da primeira. Pede perdão ao Jeca Tatu, mas reitera que não nega o que disse:

Perdoa-me, pois, pobre opilado, e crê no que te digo ao ouvido: és tudo isso que eu disse, sem tirar uma vírgula, mas inda és a melhor coisa que ha no paiz. Os outros, que falam francez, dançam o tango, pitam havanas e, senhores de tudo, te mantem nessa gehnna dolorosa, para que possam a seu salvo viver vida folgada á custa do teu penoso trabalho, esses, caro Jéca, tem na alma todas as verminoses que tu só tens no corpo. (LOBATO, 1923, p. 11)

Jeca Tatu, o estereótipo do caboclo por ele criado, é tão preguiçoso que quando vai às feiras vender, leva alimentos que a própria natureza oferta, tais como pinhões, maracujás, cocos, guabiobas, orquídeas, bacuparis e jataís, restando apenas que os indivíduos estendam braços para colhe-los. Quando vai a vila leva consigo o filho na garupa, mais a mulher com outra criança nos braços, e também a companhia do cão Brinquinho. Sua casa de sapé e barro e, segundo Lobato, faz rir até ao João de Barro. Móvelia, nenhuma. Com muito esforço há um banquinho de três pernas, porque é inútil arrumar para quatro. Não há armários para roupa,

tão menos para os alimentos. Lobato chega mesmo a imaginar os ancestrais deste caboclo e seus descendentes, usando as seguintes palavras: “Seus remotos avós não gosaram maiores comodidades. Seus netos não metterão quarta perna ao banco. Para que? Vive-se bem sem Ella” (LOBATO, 1923, p. 241).

Jeca Tatu, além disso, não possui, na visão do autor uma consciência política, ou melhor, ele vota, mas não faz ideia de em quem vota. O fato mais importante de sua vida é votar no governo, ocasião que o faz vestir uma roupa boa, “sarjão” furadinho de traça, entala os pés num calçado e sem gravata vai exercer sua posição de cidadão. A sua religião é a mais primitiva pautada em superstições e sua medicina se volta a produtos naturais e credices, e passa longe de médicos: “para bronquite, é um porrete cuspir o doente na boca de um peixe vivo e soltal-o: o mal se vae com elle água abaixo” (LOBATO, 1923, p. 249). Por último, o autor conclui que: “só elle não fala, não canta, não ri, não ama. Só elle, no meio de tanta vida, não vive.” (LOBATO, 1923, p. 254). Essas descrições minuciosas revelam um Brasil primitivo, arborizado e provinciano fazendo com que leitor seja transportado para o período em que a história é narrada. Jeca Tatu, como personagem, marcou a obra adulta de Monteiro Lobato e teve grande repercussão com as adaptações cinematográficas de Mazaropi. Ainda hodiernamente provoca vários debates em relação à visão do autor sobre o sertanejo: ignorante e preguiçoso.

## **PROPOSTA METODOLÓGICA**

---

Participam dessa formação de letramento literário os estudantes regularmente matriculado nas unidades escolares de ensino médio previstas nesse projeto – Escolas Estaduais de Ensino Médio Magalhães Barata e Jarbas Passarinho, do município de Belém, Estado do Pará –, com a proposta de ampliar o seu repertório de leitura, interpretação e produção textual de modo a contribuir para a sua emancipação intelectual, levando-os a perceber a importância da linguagem visual para a construção de sua formação cidadã. Ressalta-se que essa proposta de letramento literário tem como ponto focal a aprendizagem continuada dos alunos ouvintes e não-ouvintes (surdos) do Ensino Médio, cujas ações possuem um caráter de ampliação dos conhecimentos trazidos pelos residentes do curso de Letras/LIBRAS da Universidade Federal Rural da Amazônia-UFRA. Vale ressaltar que as ações realizadas devem primar pelo diálogo entre teoria e prática e considerar o protagonismo e a preparação da juventude para as vivências sociais inclusivas. Portanto, as

proposições aqui apresentadas são sugestões e que poderão ser ajustadas a partir das realidades e contextos em que docentes e discentes estão envolvidos.

Sendo assim, a fim de “aproximar” o aluno surdo dessas realidades e contextos, quanto à forma, busca-se recriar um enredo visual privilegiando aspectos próprios da oralidade, pois em *Urupês*, o autor, preocupado em reproduzir nos textos a riqueza da fala brasileira da zona rural, com seus coloquialismos e neologismos, tem no recurso da oralidade sua maior ousadia, uma das características que classifica essa obra como pré-moderna, vide que, àquela época, o coloquialismo nos textos literários era considerado sem valor literário. Quanto ao conteúdo, a personagem de Jeca representa toda a miséria e atraso econômico do país de então, e o descaso do governo em relação ao Brasil rural, posto que Jeca Tatu é descrito como um homem desleixado com sua aparência e higiene pessoal, sempre de pés descalços e que mantinha uma pequena plantação apenas para subsistência. Ou seja, um indivíduo sem nenhum tipo de educação, lazer, cultura e alheio a tudo o que acontece no mundo, um alienado de si e da realidade em que está inserido, não por consciência, mas por descaso das autoridades em relação às pessoas “do interior”, realidade ainda muito percebida nos caboclos deste século XXI, como denunciado em certas comunidades da Amazônia. Também, por ser o pré-modernismo um momento da História da Literatura brasileira que marca uma transição estética, podendo ser observados elementos vigentes na literatura da época, e as inovações que se consolidarão a partir da Semana de Arte Moderna.

Nesse viés, os alunos ouvintes, primeiramente, farão o estudo dos contextos históricos/culturais de movimentos estéticos, seguido das representações sociais da literatura Pré-modernista. Depois, desenvolverão seminários, com produções criativas sobre o pré-modernismo e o conto *Urupês*. Após essa fase de interação com o contexto e com a obra, inicia a fase de construção de cartilha, painel e e-book, em linguagem verbal e visual (ilustrativa), adequando o enredo da narrativa, com estruturas frasais curtas, para que o surdo tenha acesso também à língua portuguesa. Para tanto, os alunos-residentes/UFRA desenvolverão oficinas de LIBRAS, com intuito de evidenciar aos alunos ouvintes a datilografia (alfabeto manual, cuja função é atribuir sinais às letras, feitos com as mãos) e classes gramaticais (substantivos e adjetivos) em LIBRAS, presentes na narrativa, para otimizar a criação da proposta de recurso metodológico supracitado para o letramento literário de alunos não ouvintes. Posteriormente, tem-se as rodas de leitura, com apreciação, análise e interpretação do conto considerando seus aspectos políticos e socioculturais; por



fim, socializar os resultados com os alunos surdos da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, com a participação de intérprete de LIBRAS: alunos- residentes/UFRA.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Para Barthes (1987, p. 35), o texto “produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente; se, lendo-o sou arrastado a levantar muitas vezes a cabeça, a ouvir outra coisa”. A leitura permitiu, entre outras coisas, a identificação subjetiva e emocional entre o leitor e o texto, como apontado nos excertos, mostrando que a partir da literatura também ampliamos as possibilidades de conhecer e de emocionar, nos termos de Candido (1995), posto que é sabido que a leitura, como prática significa, concebe articulação com a escrita, construindo possibilidades de sentidos. Assim, dar visibilidade ao uso da literatura como uma possível ferramenta de motivação à leitura para os alunos surdos, é permitir que a Literatura, como arte, possa representar um instrumento e um recurso favorável de instrução e de educação para o processo de desenvolvimento linguístico, crítico e, sobretudo, para o autoconhecimento do sujeito surdo e de sua inserção significativa no contexto da cultura surda e ouvinte.

Nessa perspectiva, discutimos as condições sociais, geográficas e econômicas em que as personagens estão inseridas para ampliar as possibilidades de interpretação. As discussões sobre os contextos sociais das personagens e autor da obra foram relevantes para individualizarem-se num reconhecimento das condições marginalizadas a que muitos são subjugados pela sua condição na sociedade.

A perspectiva política na qual Lobato representa o Brasil das primeiras décadas do século 20, mais criticando do que aplaudindo medidas governamentais, é extremamente atual. Assim sendo, a obra é símbolo de um país agrário, pobre, injusto e atrasado. O Jeca, que virou sinônimo do caipira ingênuo brasileiro, chega a seu centenário tão atual como na época em que foi lançado, segundo os especialistas na obra de Lobato: mensagem racista escondida em uma obra de arte famosa

Portanto, o que se produz qualitativamente na escola vai determinar o que será vivido para além dos seus muros, posto que o meio escolar precisa democratizar saberes, em especial na direção de valorizar as leituras de todos, dando voz aos estudantes. Ao fazê-lo, como demonstrado pelo recorte apresentado, pode-se perceber o reconhecimento do texto que leram como produção complexa, mas, ao mesmo tempo, relacionar e reconhecer o valor estético e cultural da obra. Examinar

essas pautas emergentes exige reflexão sobre o significado da educação e da escola na sociedade atual, uma vez que as mudanças históricas produzem desigualdades sociais, políticas, étnicas, econômicas e culturais.

Para formar leitores que interagem na escrita e/ou na oralidade com os textos literários, acreditamos na necessidade de incentivar os estudantes a descobrir outras leituras, assim como a valorizar todas as relações que se estabelecerem com o que leem. Para tanto, deve ser garantida aos jovens não-ouvintes paraenses, também por meio do letramento literário, uma visão problematizadora e contextualizada do mundo e, com ela, possibilidades para conciliar o local com o global solidariamente.

Como apontado, os documentos oficiais normativos explicam a abordagem do literário valorizando o seu estudo, ao afirmar que "a literatura contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente" (BRASIL, 2018, p. 137), mas o fundo tecnicista reduz a força do reconhecimento da importância formativa da leitura literária.

Logo, vemos que nesses documentos, quando se trata de Literatura, retomam, em larga medida, a ideia de humanização definida por Candido (1995). Falamos disso aqui para apontar que os estudantes se sensibilizaram com a narrativa, se relacionaram com o que leram, se incomodaram com a situação da personagem. Para a formação de práticas leitoras na escola, é preciso políticas públicas que concebam a importância social da leitura como libertação e autonomia do pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

---

AZEVEDO, C. L. DE; CAMARGOS, M.; SACCHETTA, V. Monteiro Lobato : furacão na Botocúndia. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 1997.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura**: a formação do leitor alternativas metodológicas. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

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

CALVINO, Ítalo. **Porque ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COELHO, B. Contar histórias: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2014. DEL PRIORE, Mary e VENANCIO, Renato. Uma breve história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

LOBATO, Monteiro. Urupês. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia, 1923.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.023

# NARRATIVAS ORAIS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA CASTAINHO AGRESTE PERNAMBUCANO NORDESTE DO BRASIL E SUAS INTERFACES NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

*DENIZE TOMAZ DE AQUINO*

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem; Doutorado Interinstitucional (Dinter)Universidade Católica (UNICAP)Universidade de Pernambuco-UPE [denizeaquino@yahoo.com.br](mailto:denizeaquino@yahoo.com.br).  
Linha de pesquisa : Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

## RESUMO

Trazer para o universo científico discussões sobre narrativas orais e, sobretudo, em comunidades tradicionais quilombolas, em diferentes enfoques, é trazer o centro e a borda, historicamente falando, num jogo dialético e provocante. Representa dar voz para esse ser tradicionalmente excluído da linguagem; é tentar ler o tempo e o espaço; é a exposição da vida como obra de arte, visto que o território quilombola é o local onde as ações sociais e culturais são representadas nas práticas sociais, bem como a tradição oral é a fonte histórica mais íntima para a constituição da identidade. Assim, a pesquisa objetiva compreender as narrativas dos mais velhos enquanto fonte de saberes e conhecimentos e identificar as recorrentes formas simbólicas que emergem dessas narrativas, como são percebidas, entendidas, pela comunidade quilombola. Tem como questão norteadora: de que forma essas narrativas contribuem para estabelecer a constituição identitária desses povos tradicionais? O percurso teórico metodológico do estudo tem natureza qualitativa e abordagem sócio-histórica pautada na análise crítica do discurso, cujo *lócus* está representado pela comunidade quilombola Castainho, no município de Garanhuns, agreste pernambucano no nordeste do Brasil. Os resultados apontam que é preciso reconhecer e dar visibilidade às narrativas orais como saberes que são produzidos no seio dessas comunidades tradicionais e combater todas as formas de injustiças praticadas contra esses povos.

**Palavras-chave:** Narrativas orais, Comunidade quilombola Castainho Constituição da identidade.

## INTRODUÇÃO

---

**N**inguém ousaria negar a importância das narrativas orais para a memória de um povo e constituição da identidade e, sobretudo, de povos tradicionais desde os tempos mais remotos, já que a nossa cultura brasileira, miscigenada, delas se impregna por incontáveis saberes repassados de pais para filhos, de avós para netos, por meio da oralidade, mitos, cantos, histórias dos ancestrais, rezas cantigas, contos, entre outros.

Falar de quilombolas nesse território brasileiro miscigenado pressupõe também falar de um modelo escravocrata no espaço-tempo do século XVI ao XIX de uma estrutura socioeconômica formada à luz do interesse europeu. Nesse espaço-tempo construiu-se uma infinidade de representações sociais, a noção de “eugenia”, “raça” e “superioridade racial” produzidas no tecido social, as quais estão consubstanciadas nos discursos na sociedade atual.

O diálogo com Grosfoguel (2007) e Mignolo (2008) permite compreender a formação histórica desses povos Capitanada pela Espanha e Portugal, a colonização e a dominação do sistema do mundo colonial que têm significados de interesses e o que sustentam as matrizes das relações sociais de poder envoltos de discriminação, exclusão e silenciamento das comunidades tradicionais em detrimento de um eurocentrismo.

Esses significados são alimentados nas práticas discursivas de quem detém o poder e realimentados pela sociedade elitista branca contra o povo negro e que, ainda estão presentes nas narrativas dessas comunidades, quando retratam toda a barbárie a qual foram submetidas.

De acordo com Bollnow (1974), a produção e atualização do conhecimento no que condiz com a história, é o resultado da ação em que os homens, ao longo de sua existência, se transformam em sujeitos capazes de fazer reflexões, desvelar, ressignificar e socializar os saberes produzidos por meio da sua relação com os outros e com o mundo a que pertencem, alguém que interpela e interage com tudo aquilo que acontece com ele e com as pessoas e o ambiente em sua volta.

Diante do cenário plural em que estamos inseridos, num contexto marcadamente multicultural, advindo da contribuição do continente africano, o presente artigo traz para discussão a tradição oral, a memória vivencial e dialógica contadora de histórias-tesouro vivo-que são transmitidas de boca a ouvido em uma linguagem

de fácil assimilação, de geração a geração na comunidade quilombola Castainho no município de Garanhuns, agreste pernambucano no nordeste do Brasil.

Esse município congrega, em sua cartografia geográfica, seis comunidades quilombolas, por ordem de distância da sede, Castainho, Estivas, Tigre, Timbó, Estrela e Caloete, a partir do limite urbano/rural, demarcado pela Cohab II. A comunidade mais próxima da sede, fica a cerca de 8km, representada pela comunidade Castainho; e a mais distante é a comunidade Timbó, cerca de 34km da sede.

O território quilombola é o local onde as ações sociais e culturais herdadas dos antepassados de vários territórios da África são representadas nas práticas sociais existentes, onde os laços de parentesco, amizade, compadrio e relações afetivas informais marcam a vida social e consolidam o processo de resistência e permanência com o lugar.

Entendidos pela literatura como grupos étnicos, descendentes e, remanescentes de escravizados, os quilombolas situados na comunidade Castainho são constituídos predominantemente pela população negra, residente no sítio que recebe o mesmo nome, na área rural do referido município, os quais se auto definem como de origem Palmares a partir das relações com a terra, do parentesco, do território, da ancestralidade, das tradições e práticas culturais próprias.

Esses povos de matriz africana, permeados de subjetividades e significações, têm se caracterizado por uma resistência cada vez maior por diferentes formas de violência resultado das lutas históricas organizadas que vêm denunciando injustiças e reivindicando suas identidades culturais marcadas pela negação física ou simbólica no sentido de promover, não apenas resgates de saberes, mas relações de resistência, territorialidade, laços de parentesco além de confrontar a discriminação e o racismo.

Nessa trajetória de resistência na Região de Garanhuns, Castainho representa a única Comunidade que detém o título de domínio das terras como Remanescentes de Quilombos, reconhecido oficialmente pelo governo federal, concedido pelo Ministério da Cultura, emitido na época através da Fundação Cultural Palmares; em 2020, receberam o primeiro título de posse coletiva dado pelo governo do Estado de Pernambuco.

Segundo O'Dwyer (2002), esses vínculos com o lugar, a representação espacial, suas formas de organização social presentes no cotidiano, o lugar das suas histórias de vida, como prática social por meio de narrativas orais, como formas de pertencimento, indica processos históricos e sociais característicos desses



remanescentes quilombolas, cuja identidade entrelaça o sujeito ao contexto no qual está inserido.

Esse elo de pertencimento com o território na perspectiva de resistência e formação identitária revela a organização social dessa comunidade no âmbito da identidade quilombola; essa territorialidade representa a espacialidade, a memória e as histórias de vidas de seus antepassados.

Diante do exposto, é preciso reconhecer a visibilidade das narrativas orais como saberes, dizer o mundo a partir da experiência, uma experiência acumulada através dos séculos, que são produzidos no seio das comunidades tradicionais e combater todas as formas de injustiças praticadas contra esse povo na busca incessante de respeitabilidade inclusão dos seus valores e formas de ver o mundo.

Assim, nessa linha de pensamento, o artigo objetiva compreender as narrativas dos mais velhos enquanto fonte de saberes e conhecimentos e identificar as recorrentes formas simbólicas que emergem dessas narrativas, como são percebidas, entendidas, pela comunidade quilombola.

As leituras dos escritos de Carril (2009) apontam que as expressões quilombolas na sociedade brasileira desvelam a condição de um grupo antigo, uma ancestralidade que lhe confere um modo de vida fundado no compartilhamento coletivo da terra herdada de seus antepassados.

Cada família possui uma faixa de terra, condição que evidencia a participação de cada membro na comunidade, a maneira pela qual são identificados como família quilombola que, para a maioria da sociedade que os cerca, são indivíduos diferenciados, principalmente pela cor da pele, em uma condição de subalternizados.

Daí a importância dessas narrativas para essas comunidades tradicionais, já que muitas delas são construídas nessas singularidades e só são possíveis de serem compartilhadas por meio da memória. É aquele lugar de fala em que temos de nos expressar nesse infinito da linguagem, cujo vazio se entrega sem limitações, o que só acaba quando nos calamos.

De acordo com o que discutem Lima e Costa (2015), nas sociedades tradicionais de matrizes africanas, as narrativas são também percebidas como aquelas que são unidas por laços de convivência e coletividade. Os indivíduos adotam a terra como centralidade de suas lutas, históricas em decorrência do processo de exclusão, marginalidade e preconceito.

As narrativas orais prestam-se, também a validar que esses saberes se dão na corporalidade dos sujeitos, pois se trata de saberes incorporados historicamente.

Desse modo, a preservação dos saberes desses povos ancestrais passa, sobretudo, pela atitude de compreender a finitude do homem em seus conhecimentos e a preservação das pessoas, dos modos de vida e dos saberes construídos coletivamente.

As narrativas trazem à tona a oralidade e a necessidade da articulação do falar, têm em si as memórias, fontes históricas agregadas aos saberes e experiências que carregam consigo sua cultura como valorização e constituição da sua identidade. É por essa razão que partimos do entendimento de que não é possível pensar a questão da construção da identidade sem a presença do Outro.

Nessa relação do Eu com o Outro o narrador busca o desejo de ser escutado na expectativa de ser ouvido pelo Outro. É viver e reviver essa memória que muitas vezes estavam guardadas.

Desse modo, o narrar reflete estar no espaço simbólico e o modo de se relacionar com ele, por meio das experiências vividas em diferentes tempos numa relação dinâmica da vida, de forma artesanal, atribuindo-lhe sentido, como se quisesse parar o tempo, no qual as experiências são a matéria-prima redimensionada.

Assim, a oralidade nas comunidades quilombolas sempre desempenhou importante função na transmissão de saberes históricos que trazem consigo a força da ancestralidade; a função de contar histórias sempre cabe aos mais antigos, o "Griô" - figura masculina -, pessoa mais velha guardiã do saber tradicional, memória viva da comunidade, que expressa seus saberes em sua dimensão histórica que, por meio da sua própria experiência de vida, gera interpretações dos acontecimentos vivenciados no tempo e no espaço.

De acordo com Zumthor (2010), esses conhecimentos históricos, como via de informação, preservam a manutenção do laço social, sustentando e nutrindo o imaginário de uma sociedade, divulgando e confirmando os mitos em que se acredita.

Tais relatos dos mais velhos, depositários e criadores da memória que são repassados para os jovens pela transmissão dos mais diversos ensinamentos nos instigam a uma indagação fundante: de que forma essas narrativas concorrem para estabelecer a constituição identitária desses povos tradicionais?

A partir desse questionamento, trazer para o universo científico discussões sobre narrativas orais, e, sobretudo, em comunidades tradicionais quilombolas, em diferentes enfoques, e suas interfaces na constituição da identidade é trazer o centro e a borda, historicamente falando, num jogo dialético e provocante.

O centro, pela efervescência de evocar, para a discussão, questões pertinentes e seculares que rompem com as diversas configurações sociais que se

apresentam em distintos pontos no tempo e no espaço; e a borda, no sentido de compreender os diferentes momentos históricos que foram sendo tecidos e contribuíram para o silenciamento desses povos.

Mergulhar nas narrativas e memórias de comunidade quilombola significa dar voz para uma parcela da população historicamente excluída da sociedade, ao narrar suas histórias e memórias. É tentar ler o tempo e o espaço do que foi vivido e de acordo com Foucault (2015 a), é a exposição da vida como obra de arte por meio da palavra e, portanto, perpetuar a obra.

Dito isto, as narrativas orais prestam-se, também, a validar que esses saberes se dão na corporalidade dos sujeitos, do fascínio do vivido com elevado potencial dos saberes do passado, pois se trata de saberes incorporados com determinado sentido historicamente.

Desse modo, a preservação dos saberes desses povos ancestrais possibilita, sobretudo, compreender a finitude do homem em seus conhecimentos e a preservação das pessoas, dos modos de vida e dos saberes construídos coletivamente.

Os inúmeros narradores representam a fonte de história viva, movidos pelas experiências que acompanham. É uma viagem no tempo, de modo que o saber do passado adquire a função de encantar, divertir, entreter e cultivar valores. Segundo Benjamim, "A memória é a mais épica de todas as faculdades". (BENJAMIM, 2012, p. 210).

De acordo com Benjamim (2012), narrativa não traz conclusão nem explicação surge em histórias cheias de memórias numa teia complexa onde as experiências são narradas e essa constituição da memória está atrelada à construção da identidade. como experiência humana tanto para quem conta como para quem as ouve

Esse filtro afetivo por meio do qual são contadas as histórias espontâneas faz com que se desvelem a cultura, as crenças, os valores das histórias de vida no tempo e no espaço, lembranças enquanto narradores recriando os eventos passados como uma construção social.

Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos. É nessas narrativas que tempo-espaço e interação social se misturam nessa trama.

Cada época se mostra como enriquecimento a partir das obras do passado, o quê, muitas vezes, não foi percebido no momento histórico anterior. Para Bakhtin

(2011), o discurso como acontecimento deve levar em conta o contexto sócio-histórico em que se encontram as linguagens estabelecidas.

Assim, a partir dos materiais encontrados e da articulação entre as diversas referências no construto deste artigo, busca-se apresentar teorias no âmbito dessa temática no entendimento de que as narrativas se constroem socialmente e refletem o seu contexto.

Trata-se de relações sociais armazenadas na linguagem discursiva como tesouros na mente de quem nos conta suas histórias, as quais produzem sentido para o vivido em um entrelaçamento de simbologias de sentimentos e memórias de si narradas para o outro.

Os resultados apontam que, para essa comunidade tradicional, narrar reflete estar no mundo e o modo de se relacionar com ele, sendo manifestação dinâmica da vida, de forma artesanal, na qual as experiências configuram-se como matéria prima ressignificada, já que, na ação de narrar, os falantes mobilizam suas histórias e constroem seus próprios discursos testemunhando sobre a sua realidade, reinventando-a contextualizando-as.

O percurso teórico-metodológico do estudo tem natureza qualitativa e abordagem sócio-histórica ancorada na análise bibliográfica, com o intuito de analisar a visão de alguns autores sobre o tema. No caminhar do observatório do espaço geográfico da pesquisa, foi possível ouvir e perceber as narrativas nas comunidades quilombolas, o que motivou reflexões para a escolha do tema.

Trata-se, portanto, de trazer discussões sobre essa temática, a qual constitui uma questão persistente, recorrente, que é a busca por autonomia e visibilidade, tendo na atualidade importante dimensão política e, conseqüentemente, diferentes produções científicas em processo de construção, mas que carecem ainda de muita atenção. Acreditamos, portanto, que este trabalho pode oferecer importantes contribuições para a compreensão desse tema, somando-se a outros estudos correlatos.

## **METODOLOGIA**

---

Parafraseando Shor & Freire (2001), o medo e a ousadia, com a coragem e exercício de conquista das ciências humanas na prática interdisciplinar, além da busca por teorias e métodos de análise diferentes em um processo de produção de

conhecimento, sedimentaram a escolha do tema, que se deu em função da problemática e da pertinência que envolvem as questões quilombolas.

O percurso teórico metodológico tem natureza qualitativa. Consoante Minayo(2014), a abordagem na perspectiva qualitativa representa um recurso por excelência na investigação social e em estudos de grupos. Tem características particulares por ser mais intuitiva, com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos.

Consoante Flick a pesquisa qualitativa apresenta uma seriedade quanto ao "contexto e os casos para entender uma questão de estudo" ( FLICK , 2009,p.9). Argumenta o autor citado que trabalhos expressivos estão baseados em "estudos de caso ou em séries desses estudos, e, com frequência, o caso (sua história e complexidade) é importante para entender o que está sendo estudado".

Ademais, a pesquisa qualitativa estrutura-se na incorporação das experiências dos sujeitos da pesquisa. Assim, a instigação veio também do ouvir e perceber as narrativas quilombolas enquanto professora do estágio supervisionado, visitando e observando as escolas da comunidade envolvida pela força das palavras.

No decorrer dessas vivências, ouvi vários enunciados e inúmeras histórias e expressões de múltiplos conhecimentos e da resistência da memória o que permitiu compreender como essas pessoas pensam suas subjetividades.

Nesse sentido revisitando Bakhtin (2011), temos que o processo interacional se dá em uma relação dialógica, por meio da qual os sujeitos envolvidos constituem-se como tal, para si e para o outro, diante de si e diante do outro.

Foram inesgotáveis os momentos as descobertas a partir dos estudos teóricos das experiências e afinidades em preciosos momentos, os quais me ajudaram a compreender uma comunidade quilombola e tornaram-se basilares para a construção deste artigo.

Em seus escritos, Bakhtin (2011) atenta ao fato de que o homem é constituído observando o lugar e o tempo em que as obras são criadas. Desde a natureza até as regras e ideias humanas, cada concepção de tempo traz em si uma concepção de homem, de ver e ler o tempo no todo espacial do mundo não de forma acabada, mas um todo em formação.

Conforme Lüdke e André (2013), a observação, quando usada como uma estratégia principal, amplia a visão do pesquisador, por possibilitar a experiência direta na ocorrência de um determinado fenômeno.

Para Larossa “A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão.” (LAROSSA 2015,p. 68).

Assim, movida pelo olhar da pesquisa, foram sendo delineados os objetivos propostos, norteados por questionamentos para a construção deste artigo, em que se buscou primeiramente ancoragem, na literatura por pesquisadores que se debruçaram nessa linha de pensamento, e em diálogos com autores que vislumbraram a discussão do tema proposto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

A pertinência de trazer o pensamento reflexivo sobre as narrativas orais quilombolas como saberes históricos, de resistência, como prática social, evidencia a transmissão da história local, dos saberes e tradições, contados pelos não letrados, o que é acionado, diariamente, nas situações cotidianas de transmissão de conhecimento.

Os estudos dos autores referendados trouxeram discussões basilares para a construção do presente artigo que, de acordo com Foucault (2015b), é a infinitude da linguagem, cujo sujeito da fala não se entrega à gramática, mas é uma passagem para fora, a linguagem escapando ao modo de ser do discurso, indo além de si.

O sujeito da literatura é, conseqüentemente, aquele que fala nela e aquele sobre o qual ela fala. O ser da linguagem, o pensamento no exterior, o potencial da literatura aponta para esse exterior e para onde essa linguagem vai. É, por assim dizer, o infinito livre e sem amarras.

Falar, escrever é avançar contra a morte, bem como não deixar que a linguagem tenha fim, fazer com que ela passe a se reiniciar. Além disso, a linguagem é ativa, tem um desdobramento infinito, guarda para o futuro a memória do que existiu; por conseguinte, traduz-se em infinito.

Essa infinitude está representada na figura do “Griô” o mais velho da comunidade ou a “Griote” representação feminina. Nesse sentido, faz-se necessário o reconhecimento de sua identidade e que sejam contemplados seus saberes por meio das narrativas orais que se dão nos diferentes locais da comunidade, seja na casa de farinha, seja nas rodas de conversas no final da tarde no “terreiro” das casas desses ancestrais. O “terreiro” aqui definido como espaço de terra, amplo da



casa, ao ar livre onde concentra as rodas de conversas, celebrações populares entre outros (grifo da autora).

Os estudos de Lima e Costa (2014) afirmam que, na pedagogia Griô, não há nada escrito, é tudo na oralidade; ressalta a importância da presença de “Griôs Contemporâneos”, para o resgate da tradição oral da contação de histórias, como forma de valorizar e perpetuar as tradições, os valores e a luta para garantia da sua territorialidade e identidade, bem como preservar importante parte da nossa história.

De acordo com Hall (2014), as identidades são construídas dentro e não fora do discurso e precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas. dos seus valores contribui para alimentar sentimentos de pertencimento com o lugar que ocupamos no mundo social e cultural.

Essas trocas que estimulam a criação, a vida coletiva e o próprio existir repassadas para os mais jovens, chegam pela tradição oral, no ato da fala e da escuta, no papel da construção do conhecimento e da identidade sociocultural na figura do “Griô”, contadas pelos mais velhos durante os momentos de lazer e reuniões na comunidade fundamentam uma reconstituição de uma histórica e memória.

O recurso do narrador de acordo com Benjamim (2012) é a experiência do vivido com a expressão da voz dos gestos da arte de dar conselhos como se fosse um artesão e a narrativa como seu produto “{...} Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira. O narrador é o homem que poderia deixar a luz ténue de sua narração consumir completamente a mexa da sua vida {...}”. (BENJAMIM, 2012, p.221).

Assim, a identidade coletiva não vai ancorar-se na cor da pele e sim nos laços com a cultura afro através da memória e nas relações sociais, assim como no direito de ser diferente estabelecido nesses diálogos.

A memória nesse contexto assume um papel fundamental de resistência e constituição da identidade, podendo abranger dimensões de aspectos sociais e culturais, contestando a condição de coadjuvante das comunidades negras e, sobretudo, a memória pode ser pensada como um elemento capaz de dar visibilidade para a coletividade.

Por vezes, essas recordações trazidas na memória são lembranças também do ouvir dos outros na tentativa de se fazer reconhecido e da pertença diante de si

e diante do outro e que seja uma história digna de ser contada. Assim a memória é o protótipo temporal de toda a narração.

De acordo com Hampaté Bâ (2010) o que faz a tradição oral ainda não se perder ao longo dos séculos, é que a palavra falada é um testemunho e de um valor moral, vinculando-se a sua origem divina, aos seus ancestrais, isso faz com que a narrativa tenha uma função reparadora da humanidade, integrando as pessoas.

Nessa relação narrador é o que escuta. Nesse momento em que a narrativa avança na busca de se fazer legítima, é que a palavra falada é um testemunho e de um valor moral, vinculando-se a sua origem divina, aos seus ancestrais, consequentemente não pode ser usada sem prudência, mas com fidelidade.

Essa escuta atenta nas narrativas dos idosos, o lugar da fala na reconstrução do tempo histórico, e construção do conhecimento e da identidade sociocultural, funcionam como um mecanismo de transmissão dos valores, saberes dos mitos, de tornar visível sua herança histórica e cultural, sendo compartilhados com os demais membros do grupo social.

Para Meithy & Seawright (2021), essa técnica de recomposição do passado por meio da tradição oral pode revelar, além das estruturas e comportamentos do grupo, as noções de passado e presente daquela cultura de temporalidade própria.

Os estudos apontam essa infinitude de saberes nessas narrativas orais. Dito isto, os estudos de Walter Benjamin, nos auxilia a compreender a narrativa enquanto experiência, ou enquanto luta contra o empobrecimento desta pelas atividades implementadas pelas imposições do marco industrial capitalista. Assim, "contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas" (BENJAMIM, 2012, p. 205). Assim, podemos considerar que o ato de narrar constitui o elo da história renovada que traz consigo o presente o passado e o futuro.

Conforme o referido autor, as histórias se perdem, porque ninguém mais fia ou tece enquanto as ouve; a experiência que passa de pessoa a pessoa de forma artesanal é a fonte a que recorreram todos os narradores e, nesse sentido não podemos deixar de reconhecer a valorização das comunidades que possuem a oralidade como elemento de sustentação da sua identidade, memória e da sua história.

A oralidade reivindica, dessarte, o processo de desvelamento da colonialidade do saber e do ser e clama pelo lugar das vozes contra a morte, das cores e dos modos de existir em todos os espaços que, na prática, privilegiaram as elites.

Deve-se lembrar que, ao longo do tempo, essas elites negligenciaram as histórias de determinados grupos sociais, os quais tiveram suas narrativas silenciadas.

Essa oralidade como prática social, do imaginário com o mundo atual, é, para a comunidade quilombola estudada, transmissão da história local, dos saberes e das tradições, como modo de resistência e de afirmação de identidade dos sujeitos como produtores de saberes significativos para o seu grupo social. Constitui expressão verbal inerente ao humano e presente em todas as civilizações de modo a garantir a preservação e a memória.

Assim, as palavras nunca estão sozinhas em um discurso, elas estão carregadas de sentidos atrelados a outros discursos constituídos e transformados. Essa voz é capaz de seduzir os que a ouvem, com a promessa de um canto futuro, que glorifique o passado.

Essas tradições orais são, por isso, fundamentais para a manutenção e movência dos costumes e servem de alicerce para a constituição da história dessas comunidades. Estão na construção da memória, em sua superposição de tempos e espaços presentes e míticos sobre as múltiplas possibilidades da memória, pondo em causa o medo do esquecimento.

A manutenção dessas histórias vivas fortalece os laços sociais, faz perceber essa pluralidade existente no Brasil. Para Bondía (2000), "as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos" ( BONDIA, 2000,p. 21).

Na perspectiva de Bakhtin (2000), a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou de vivências que trazemos. Nesse sentido, não falamos e ouvimos apenas, pois as palavras refletem o que somos, o grupo do qual fazemos parte e o sentido que damos às coisas.

A narrativa oral traz consigo, ainda, a performance de quem narra, ou seja, palavra e corpo estão enraizados na história, seja no tom da voz, do gesto e do semblante. A encenação representa a riqueza da narrativa oral, na qual percebemos a mão e a voz, além do local daquele que sempre chega para escutar.

No ato da fala e da escuta, os sujeitos, representando-se, tornam-se o sujeito do discurso em sua especificidade humana que fala, nas inter-relações, ampliando seu repertório de imagens, de experiências comunicáveis e fazendo conexões entre os tempos, pois as narrativas situam-se entre o vivido, a memória e o narrado.

O narrado relaciona-se com a experiência de vida do narrador, as leituras que ele faz do mundo e as expectativas do ouvinte. Conforme os estudos de Foucault (2015a), aqui se faz clara a referência ao conceito do espelho frente ao outro – narrador e leitor-espectador-ouvinte – como uma capacidade de ressurgir, reinventar e não morrer.

Em Bakhtin (2011), a fala constitui lugar privilegiado à enunciação como realidade da linguagem, como interação social. Assim, a fala constitui lugar privilegiado à enunciação enquanto realidade da linguagem como interação social; não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício do poder.

Para Brandão (2012), a linguagem é a instância em que emergem mundo e homem ao mesmo tempo. Enquanto discurso é interação, e um modo de produção social ela não é neutra, inocente na medida em que está engajada em uma intencionalidade. Muitas vezes a narrativa oral possibilita uma realidade improvável por estar contida na experiência vivida no tempo e espaço do narrador e não mais nos tempos atuais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

De que forma essas narrativas contribuem para estabelecer a constituição identitária desses povos tradicionais? Essa foi a pergunta norteadora que provocou a conversa com os autores referendados na produção das análises deste artigo.

As discussões aqui trazidas empreenderam a discussão a construção da intencionalidade das repostas apresentadas. Buscou-se dialogar com teorias de outras áreas de saberes, o que representa um presente nos dias atuais, uma vez que provoca reflexões sobre o papel da tradição oral como um importante recurso de preservação e de transmissão das heranças identitárias, de povos tradicionais na concepção do homem, do seu lugar no contexto local e global.

As questões que tratam de povos tradicionais quilombolas constituem temas bastante discutidos em diferentes setores da sociedade na atualidade, dos partidos políticos aos movimentos sociais, mas ainda temos muito que caminhar para que as narrativas desses povos no processo da constituição da identidade e perpetuação dos laços ancestrais sejam respeitadas em todos os espaços.

Precisamos caminhar com políticas públicas direcionadas à afirmação de direitos desses povos no sentido da valorização dos saberes dos representantes

dessas comunidades bem como das formas simbólicas que emergem dessas narrativas, como são percebidas, entendidas, pela comunidade quilombola.

Assim, trazer para discussão narrativas de memórias de resistência de comunidades quilombolas, é exteriorizar esses saberes e a produção de conhecimento. Representa também constituição da identidade, é uma linguagem ao infinito não mais para a interiorização, mas para a exteriorização, para a fratura, para o fora.

O infinito com o potencial de instaurar novas formas de pensar e conceber o mundo nos possibilitará transgredir os limites da égide normativa tradicional, colocando-nos numa terceira via para além das fronteiras dicotômicas e classificatórias.

Faz-se necessário desconstruir o imaginário brasileiro, constituído historicamente para a não valorização dos saberes históricos desses povos de matriz africana, que muitas vezes reproduzem situações passíveis de discriminação a qual está cristalizada no que se refere às comunidades quilombolas.

Narrar não significa repetir em palavras uma história pronta e acabada, de forma mecânica. As narrativas conduzidas de forma livre fazem compreender sua temporalidade, bem como o seu sentido, graças à repetição dos acontecimentos que conectam presente com o passado como fonte de informação para a construção do saber histórico em uma tensão das duas forças.

Os pensamentos de cunho racista e patriarcal são elementos que não mudaram ao longo de séculos de colonização no Brasil. A matriz colonial do poder permanece até os dias atuais e é preciso emancipar as ideias, (re)significar as práticas e diferenças e contribuir para o combate de toda forma de preconceito e construir caminhos para ressignifica-se, no sentido de desconstrução das ideias do colonizador branco que o classificaram como pertencente à raça superior e estigmatizaram o negro colonizado como raça inferior.

Tais reflexões apontam que é preciso romper com essa visão excludente no tocante às narrativas de comunidades tradicionais quilombolas. Ainda hoje, na sociedade brasileira, percebe-se a hegemonia de uma cultura ocidental referendada pelas elites brancas, que procuram invisibilizar os saberes e fazeres, de culturas “diferentes”, que não seguem o padrão hegemônico, hierarquizados e de poder.

Diante o exposto, faz-se necessário a desconstrução dos conceitos colonialistas historicizados e é preciso trazer para a discussão as reivindicações dessas comunidades, o reconhecimento de sua identidade e que sejam contemplados seus saberes por meio das narrativas orais.

Por fim, a análise empreendida neste artigo possibilitou perceber que as narrativas orais como produto de interação humana carregam em si discursos específicos da cultura dessa comunidade representa garantir voz e representação frente a discursos homogeneizados. Assim, propomos a somar aos inúmeros estudos existentes no âmbito da temática por entender que as narrativas orais não dizem apenas sobre as memórias das pessoas ouvidas, elas dizem muito a respeito da maneira como pensam, agem e vivem tornando-os visíveis e intercambiáveis como sujeitos.

## REFERÊNCIAS

---

BÂ, A Hampaté. A tradição viva. *In: História Geral da África I: metodologia e pré-história da África*. Editor, 2 ed Brasília: UNESCO, p. 166-212, 2010.

BAKTHIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes 20, 2011.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In:*

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v. I).

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. São Paulo, **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, jan/abril, n, 19. p. 20-28, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLLNOW, Otto Friedrich. **Pedagogia e Filosofia da Existência**: um ensaio sobre formas instáveis da educação. 2. ed. Petrópolis, RJ:Vozes,1974.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine Brandão. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicampi, 2012.



CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia: a longa busca da cidadania**. SP: Annablume: FAPESP, 2009.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. (coleção pesquisa qualitativa/ coordenada por Uwe Flick).

FOUCAULT, Michel. A linguagem ao infinito. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 4. ed. Forense Universitária, 2015<sup>a</sup>, p. 48-60.

FOUCAULT, Michel. O pensamento do exterior. *In*: MOTTA, Manoel Barros da (Org.). **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 4.ed. Forense Universitária 2015b, p. 223-246.

GROSGUÉL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo :SP, Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência, , ano 2, v.59, abr./jun. 2007.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós modernidade**.12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção: Experiência e Sentido).

LIMA, Mestre Alcides de; COSTA, Ana Carolina Francischette da. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. Dossiês Pedagogia Griô. **Revista Diversitas**, São Paulo :SP, ano 2, n. 3. set. 2014/mar. 2015.p. 229-237.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU,2013.

MEIHY, José Carlos Sebe B; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativa**: história oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIGNOLO, Walter. Novas Reflexões sobre a "Ideia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, p. 239-252, Mai/Ago. 2008.

O'DWYER, Eliane Cantarino (org.) **Quilombos**: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor, São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pirees Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. Belo horizonte: Editora UFMG, 2010.

**DOI:** 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.022

# **O ACERVO PAIC, PROSA E POESIA, COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO DE LITERATURA REGIONAL PARA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS**

**ÂNGELA MARIA PINHEIRO**

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza - pinheiroangela2014@gmail.com;

**ANDRÉA DE CASTRO CIDRAK**

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA, professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza - accidrak@hotmail.com;

**LAÍS ALINE NASCIMENTO FAHEL EVANGELISTA**

Especialista em Docência e Prática de Ensino em Português e em Neuroeducação pela Faculdade Descomplica, coordenadora da Aprender Editora - lais.aline.fahel@gmail.com;

**NARA MEURELY MORAES FERREIRA**

Especialista em Psicomotricidade Relacional pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACEL) e Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza - nmmoraesferreira@gmail.com.

## **RESUMO**

Esse artigo objetiva analisar os livros do acervo Paic Prosa e Poesia, uma política pública estadual cearense de acesso a livros literários, instrumento de mediação de leitura e letramento literário. Especificamente pretendemos: i) investigar se as obras apresentam narrativas que possibilitam visualizar uma identidade cearense; ii) identificar qual ponto de vista é dado à cultura, de valorização ou preconceito; iii) averiguar aspectos da escrita, na perspectiva de autoria cearense. A metodologia compreende uma pesquisa bibliográfica e de análise literária. Para tanto, nos fundamentamos nos estudos de Irandé Antunes e Tereza Colomer no que concerne à mediação de leitura literária; Antonio Candido, Marisa Lajolo, Rildo Cosson, BNCC e Lei nº 14.407/23 nos aspectos referentes à literatura e à formação do leitor; Rodrigo Marques, Lia Parente e Parsifal Barroso em relação à literatura regional cearense. A relevância da pesquisa compreende a análise crítica das obras de modo a evidenciar aspectos da cearensidade:

a cultura, as tradições, as experiências locais, as personalidades históricas, as paisagens - fauna e a flora local -, as lendas, os causos do Ceará, uma vez que, essas obras enquanto política pública, são garantidas a todos os anos série do Ensino Fundamental dos municípios cearenses. Como principais resultados dessa experiência de análise crítica do acervo Paic Prosa e Poesia, a literatura cearense se revelou como um aspecto potencializador da formação de leitores literários por ter um diálogo identitário com o leitor cearense, uma vez que este se reconhece nessa literatura enquanto ser histórico e cultural.

**Palavras-chave:** Literatura Regional; Formação do Leitor; Mediação de Leitura; Acervo Paic, Prosa e Poesia.

## INTRODUÇÃO

---

O cenário educativo nacional tem passado por diversas mudanças políticas, legislativas e pedagógicas que vêm exigindo um redesenho da instituição escolar em seus objetivos e práticas pedagógicas. Políticas públicas, cada vez mais revelam a necessidade de garantir o direito à leitura para a constituição de um aluno letrado e crítico, que faça uso do conhecimento para se melhorar e também o seu entorno. Dessa forma, o letramento literário faz parte dessas práticas sociais e deve estar garantido nas relações e espaços da comunidade escolar. Cosson (2016), valida que:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. (COSSON, 2016, p.17)

O objeto de análise deste estudo envolve a pesquisa dos assuntos abordados no acervo da coleção Paic Prosa e Poesia, uma política pública estadual de acesso à livros literários. Acervo esse que media a formação de leitores literários possibilitando contato direto com a literatura regional, o ser cearense - presente nas narrativas -, no léxico, nas paisagens, nos movimentos e nas ideias do povo cearense manifestados nessas diversas obras, escritas também por escritores cearenses na sua grande maioria. Destarte, o professor pode garantir ao aluno seu direito à educação literária, em especial agora com a legislação da Base Nacional Comum Curricular que resguarda no seu currículo um espaço de valorização de um 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. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de - um leitor-fruidor, ou seja, um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar”

suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2017, p.136)

## **MEDIAÇÃO DE LEITURA LITERÁRIA**

---

A leitura de textos literários tem ocupado um certo lugar na escola e em especial na Base Nacional Comum Curricular, pois entende-se que a literatura tem um papel a cumprir na formação do ser humano que não pode ser confiado a nenhuma outra forma de conhecimento, a nenhum outro método de abordagem da realidade. Conforme Colomer (2007, 15):

“Durante séculos, a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas, e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade.” Adverte a autora, porém: “Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada a sua capacidade e interesse” (COLOMER, 2007, p. 15).

A consciência da literatura nas nossas vidas perpassa pela formação da leitura no seu sentido mais amplo da palavra, da palavra mundo de Paulo Freire e, é nessa construção constante da palavra no mundo e o mundo na palavra que o leitor vai se tecendo leitor, vai se compondo e abrindo os olhos para ler, ler a vida na vida. Irandé Antunes enfatiza:

Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, pois, uma habilidade inata. (...) o gosto por ler literatura é aprendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivido. (ANTUNES, 2009, p. 201)

**“A criação de hábitos de leitura** requer uma prática permanente de satisfação do saber e da imaginação mediante o livro escrito”. (COLOMER; CAMPS, 2002, P.97, grifo das autoras).

Esse estado de sedução, de fascínio e de encantamento pode ser aprendido na escola, tanto alunos como professores, numa relação de partilha literária, partilha humana, podem construir essa aprendizagem juntos. Porém, esse prazer da leitura poderá também não vir dessas relações e, assim sendo, a escola precisa



continuar promovendo mediações de leitura literária, avançando na sua ação incansável de aguçar o prazer pela leitura:

Não se pode criar a imagem de que as atividades de leitura conduzirão ao prazer, da mesma maneira que não se apresenta assim o indubitável prazer do conhecimento ou o prazer da resposta desportiva do próprio corpo. Dado que cada indivíduo, conhecendo as diversas possibilidades ao seu alcance, desfruta de maneiras muito diversas, é lamentável entender a educação leitora como uma obrigação de um prazer que se pode muito bem não sentir, e que aumenta a sensação de fracasso dos alunos que se vêem incapazes de converter-se em leitores entusiastas, respondendo, dessa forma, às expectativas transmitidas pela escola. (COLOMER; CAMPS, 2002, p.94)

A instituição escolar, principal instituição responsável pela formação do leitor, estará preparada para conceber a leitura literária como política humana, um equipamento intelectual e afetivo, daí ser um poderoso instrumento de instrução e educação. “A literatura confirma, nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CÂNDIDO, 2004, p.175). No que concerne à formação desse leitor político, humano, se faz célere a oferta de uma rotina de leitura, a oportunidade de desenvolver hábito de leitura literária:

O hábito de leitura literária, por outro lado, é favorecido principalmente com a criação de um espaço temporal para fazer esse tipo de leitura na escola. Quer seja feita na biblioteca da escola ou na sala de aula, que seja complementada com um serviço de empréstimo ou não, o essencial nesse ponto é a preservação de um tempo, talvez razoavelmente semanal em nosso ensino, que facilite a inter-relação distendida entre os meninos e as meninas e os livros. O professor deverá organizar a leitura de tal maneira que toda atividade que gire em torno dela (...) não exclua um tempo essencialmente individual e silencioso no qual cada leitor possa adentrar com tranquilidade nos mundos imaginativos que lhe são propostos. (CAMPS; COLOMER, 2002, p.98)

A oferta da leitura é um bem que a humanidade tem direito, direito a ler, direito a literatura, direito a aprender e é tempo das instituições escolares garantirem a legislação vigente, minimizando assim, um débito de analfabetismo, de letramento

e de humanidade que se tem com a sociedade. Haja vista o que é proclamado pelo grande Paulo Freire sobre o ato de ler:

não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 2011, p. 19)

## **LITERATURA E FORMAÇÃO DO LEITOR**

---

Refletindo sobre a escola, a biblioteca escolar e as relações literárias existentes nesses espaços entre professores, alunos e na verdade sobre toda a comunidade escolar, quais experiências e possíveis concepções de literatura são fomentadas e quais direitos são garantidos à essa experiência, desta forma, cabe o conceito de literatura de Antonio Candido:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CÂNDIDO, 2004, p. 174)

Poderia aqui ser elencado uma infinidade de conceitos de literatura para se tentar enxergar em quais conceitos melhor as instituições escolares caberiam, porém, Cândido evidencia todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todas sociedades ou culturas e mesmo dando ênfase na escrita é o bastante por hora para se pensar na amplitude dessas relações humanas que é a literatura, relações essas que também circundam nas instituições escolares, em especial entre professores e alunos.

Diante disso, traz-se uma reflexão de Antonio Candido:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. (CÂNDIDO 2004, p. 174)

Assim, a literatura está na humanidade e a humanidade está na literatura, pois sua materialidade está na existência desta e não nos eruditos apenas, ou nos tempos históricos específicos como alguns pensam. Mas, ela se faz presente no ser humano, como nos seus causos, suas anedotas, seus poemas, suas canções, seus contos de terror, nas modas de viola, no samba e mesmo nos gritos da periferia. Porque como é dito por Antônio Cândido:

[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação **constitui um direito**. (CÂNDIDO, 2004, p. 175, grifo nosso)

Dialogar, entender e se perceber enquanto ser constituinte de literatura é um dos temas e formações que são inerentes às instituições escolares, devido suas duas funções básicas, a função pedagógica e a função social, para assim, ser cumprido seu propósito existencial. Uma vez que, todo serviço pedagógico deve estar objetivado na formação social, cidadã e prioritariamente humana. Marisa Lajolo, vem a ratificar a amplitude da literatura nessas relações homem –homem, homem-objeto, homem-texto, homem-mundo:

E discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos em volta, ler livros, meditar sobre as frases pintadas a spray em muros e edifícios da cidade, e fazer a eles a pergunta: O que é literatura? Ou ligar o computador, navegar e perguntar às letras, graúdas ou miúdas, de uma ou várias cores, que escorrem na tela, na horizontal ou na vertical: o que é literatura? (LAJOLO, 2009, p. 13)

O Brasil vem de uma constituição de leitura como um espaço e tempo para elite, em plenos século XXI, a sociedade e em especial as instituições escolares necessitam perceber a importância do ato de ler, “que implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido” (FREIRE, 2011, p. 31). Ezequiel Theodoro da Silva corrobora com esse diálogo do direito à leitura numa perspectiva mais temporal:

[...] parece certo dizer que não existe tradição de leitura no Brasil. Dadas as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, portanto, ao livro. A

grande massa da população, sem condições para estudar, sempre aderiu aos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para sua recepção. Daí, talvez, o sucesso do rádio e da televisão no contexto brasileiro e na maioria dos países subdesenvolvidos. Daí também, o lazer proporcionado pela leitura ficar restrito àqueles que tiveram e que têm acesso à escola de forma privilegiada, isto é, à escola que aponta para o significado e para a referência. E como este tipo de escola não é constituído para o povo em geral, a leitura torna-se um bem ou um privilégio a ser desfrutado somente pelas elites. (SILVA, 2005, p. 37-38)

Elucida Paulino (2013) a necessidade da escola distinguir o utilitário do estético, a literatura enquanto arte da literatura enquanto pedagogia:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste século, como de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2013, p. 23).

Uma das maneiras de vivenciar a experiência estética, a leitura literária e assim ampliar o repertório de letramento literário é através dos acervos do Programa de Aprendizagem na Idade Certa, as coleções PAIC Prosa e Poesia que são distribuídas à todas as salas de aula do Ensino Fundamental dos 184 municípios do estado do Ceará. Acervo esse de predominância na literatura regional, fortalecendo desta forma, a implementação da Lei 14.407/22 que estabelece o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura.

## **O ACERVO PAIC, PROSA E POESIA, UMA LITERATURA CEARENSE COMO INSTRUMENTO PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

---

Ao longo da História, e em especial, nos últimos anos, a Educação ganha importância por parte de todas as classes sociais e faixas etárias. Sendo conversa de relevância nas rodas familiares, nas instituições sociais de bairro, nas gestões públicas, nos espaços escolares e nos ministérios.

Assim sendo, o desejo e a luta pela educação de qualidade perpassam pelas mãos de muitos, cada um na sua função e com missões variadas. Nessa perspectiva, a partir de 2007, o governo do estado do Ceará oferece aos 184 municípios do

estado, uma política pública voltada para a aprendizagem do corpo discente da rede estadual e municipal, PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa).

O estado vem se orgulhando dos crescentes indicadores estaduais e federais no tocante à aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática. Tendo eixos sustentáveis, o programa tem ações que envolvem toda comunidade escolar, secretarias de educação, bem como, gestores municipais e estaduais. Ações estas, que geraram uma nova história na educação do Ceará e para tanto, a necessidade de ampliação do atendimento do Programa a todo ensino fundamental, estendendo assim, para mais 1,3 milhão de estudantes com o lançamento do MAIS PAIC no ano de 2016, nova versão do PAIC( Programa Alfabetização na Idade Certa).

Este cenário educacional ousado, com ações que se integram e se complementam, se estrutura em 6 eixos, a saber: Eixo da Educação Infantil, Eixo do Ensino Fundamental anos iniciais, Eixo do Ensino Fundamental anos finais, Eixo de gestão, Eixo de Avaliação e Eixo de Literatura e formação do leitor.

Nessa perspectiva, a partir de 2007, o governo do estado do Ceará oferece aos 184 municípios do estado, uma política pública voltada para a aprendizagem do corpo discente da rede estadual e municipais, PAIC (Programa Alfabetização na Idade Certa), garantindo formação continuada aos professores, distribuição de material didático e acervo literário.

O eixo de literatura e formação do leitor, desenvolve um trabalho com formação continuada de professores, objetivando potencializar a função de mediadores de leitura literária. Idealizaram a *Coleção Paic, Prosa e Poesia*, que surgiu da necessidade de investir na produção literária local e promover a temática regional nos livros, proporcionando, assim, textos de identificação com o contexto vivido pelas crianças cearenses. Como primeira experiência, no ano de 2009, a Secretaria de Educação do Estado convidou alguns autores cearenses para escreverem 12 livros para a primeira coleção. Dado ao grande sucesso, decidiu-se, em 2010, realizar um concurso público para seleção de textos de literatura infantil e, desde então, este concurso vem sendo realizado de dois em dois anos, entretanto, anualmente as escolas dos 184 municípios recebem um acervo por sala, no anos iniciais e um acervo para duas salas nos anos finais. Nesse ano de 2019, foi o primeiro ano que os anos finais do ensino fundamental foram contemplados com a coleção Paic Prosa com 30 títulos de autores que residem no Ceará por no mínimo dois anos. Textos esses, selecionados seguindo os critérios dos editais, valorizando o contexto regional.

Esses textos, que chegam às mãos das crianças e adolescentes do Ceará oportunizam uma leitura literária com textos regionais, com literatura cearense, promovendo uma identificação com a cearensidade, Parente, no ajuda a entender a cearensidade :

[...] que se entende como a identidade, a singularidade cultural, linguística e histórica que constitui intrinsecamente o povo cearense. Essa cearensidade foi construída historicamente, desde os primeiros aborígenes que aqui viveram e que lutaram ferrenhamente por essa terra. Essa luta pela sobrevivência é vista até hoje, principalmente pelos jovens de nossa periferia. Cearensidade é um jeito, não imutável, de se viver, é ter coragem, é ser andejo, mas apegado à sua terra; é ser irreverente até mesmo com as dificuldades da vida, que assim como rapadura, é doce, mas não é mole; é saber soltar uma vaia e ser identificado em qualquer lugar do mundo. (PARENTE, p.68, 2018)

Rodrigo Marques(2018, p.18), também vem a definir cearensidade: “um ethos que, embora se apure na temática e na linguagem dos romances e dos poemas, para além da literatura, identifica o Ser do Ceará”. Nesse contexto, também reflete criticamente sobre o conceito de autor cearense:

Circunscreve-se a determinados quesitos que implicam o lugar do nascimento, a sociabilidade literária e a “cearensidade” das obras. A subsunção a esses parâmetros mais dificulta do que contribui para a persuasão da existência de uma literatura do Ceará e , muitas vezes, ao invés de destacar o escritor, o encarcera no seu quintal. Porém, sem o conceito fica difícil realizar um corte na literatura brasileira, corte esse que é outra matriz fundamental do saber que se formou a partir do ensaio de Antônio Sales. Definir um autor cearense é um mal necessário, uma necessidade epistemológica, e nele se concentra o principal paradoxo e a fragilidade desse campo de estudos: realizar a autonomia da parte sem se desprender do todo.

Ainda, Cearensidade foi definida por Parsifal Barroso (2017, p. 21) como o “conjunto de sinais, gestos e traços de cultura, realmente singulares e inconfundíveis, dessa encantadora gente” que forma o Ceará. Para Barroso (2017), embora o cearense se assemelhe ao brasileiro em muitos aspectos, a presença do cearense, de maneira singular, sempre distinguiu-se numa modalidade própria de ser, de agir, de falar e de afirmar-se.



Para além da complexidade das discussões sobre o conceito de literatura e autor cearense, é indispensável oportunizar ao aluno, uma literatura que fale do seu povo, da sua cultura, que o aluno se encontre no léxico, e nas paisagens desses textos, assim encontrando a si mesmo:

Portanto, o uso de textos pertencentes a uma literatura mais regional poderá fomentar a formação de leitores literários mais competentes e conscientes do valor cultural de sua região e do prazer que é ler e se reconhecer nas palavras. Esse reconhecimento de identidade e de mundo facilitará, pois, na interação e na participação desses leitores em sala de aula e na sociedade, de modo a desenvolver sua capacidade de apreciação crítica, uma vez que se fixam e elucidam aspectos culturais sobre determinado assunto (REYZÁBAL; TENÓRIO, 1992, apud. PARENTE, p. 68, 2018)

Apresentaremos os assuntos de 23 obras do acervo Paic prosa e poesia, para materializar um pouco a cearensidade evidenciada nesses livros. De 150 títulos pessoais, foi selecionada uma amostra que melhor representasse as paisagens, léxico, cultura, tradição, movimentos, personalidades históricas, animais, lendas, causos do Ceará.

Título	Publicação	Autor	Ilustrador	Assunto central
Paca, cara, cará, caramujo cotia, viva a cantoria !	2011	Idson Ricart (não identificado)	Rafael Limaverde (Belém)	Peleja numa cantoria entre a rã, o rato e a raposa
Jandê,o curumim tremembé	2011	José Martins (Fortaleza)	Daniel Dias (Fortaleza)	Pinturas rupestres dos índios tremembés
Outra história de Iracema	2012	Domar Vieira (Pedra Branca)	Henrique Jorge (São Paulo)	A lenda de Iracema (cita José de Alencar)
Histórias de vaqueiro	2012	Pedro Campos (Fortaleza)	Eduardo Azevedo (Fortaleza)	A vida de um vaqueiro
Lancelote e canarinho	2012	Katiana Queiroz (Canindé)	Sara Nina (Fortaleza)	A vida de um jumento
O Dragão do Mar	2012	José Martins (Fortaleza)	Raisa Chistina (não identificado)	Centro cultural Dragão do Mar
Matilde viu o maracatu	2012	Lourival Mourão (Crateús)	Li Mendes (Fortaleza)	Marcatu
O segredo do Guajara	2013	Henrique Didimo (não identificado)	Suzana Paz (Fortaleza)	História da tradição oral indígena
A lagoa encantada	2013	Fabiana Guimarães (Eusébio)	Calus Campo (Russas)	Lenda indígena (Jenipapo- Kanindé) da Cidade de Aquiraz

Título	Publicação	Autor	Ilustrador	Assunto central
Iracema curuminha	2013	Francisca Ferreira (Ipu)	Klaudiana Torres (Ipu)	Vida indígena
Rebulição na caatinga	2013	Lourival Veras (Crateús)	Eduardo Azevedo (Fortaleza)	Animais da caatinga
Carolina, o cordel e o coronel	2013	Maciel Araujo (Pedra Branca)	Alexandre Jales (Fortaleza)	A história do Cordel (cita Patativa, cego Aderaldo e Pe. Cícero)
O vaqueiro e a lagoa encantada	2013	Ana Rosa Borges (Crato)	Wendel Medeiros (Fortaleza)	Vaqueiro com lenda da mãe d'água
O calango violeiro e a cigarra valente	2013	Maria dos Santos (Barro)	Alexandre de Souza (Fortaleza)	Peleja num repente entre um calango e uma cigarra
Tengo, telengo tengo, tengo... É de carrapicho	2013	Marília Lopes (Fortaleza)	Felipe Dias (Fortaleza)	A invenção do velcro com base no carrapicho
Dragão menino do mar	2016	Josy Maria (Fortaleza)	Lidiane Mendes (Fortaleza)	História de Francisco José do Nascimento (Dragão do Mar)
Jeremias o profeta da chuva	2016	Ana Rios (Santana do Acaraú)	Alexandre Jales (Fortaleza)	Profeta da chuva
A cova da negra	2016	Ana Rosa Borges (Crato)	João Bosco (Santo André SP)	Conto da tradição oral da negra morta por uma onça na Chapada do Araripe
Bel, o menino de coração selvagem	2018	Wagner Rocha (Brejo Santos)	Daniel Dias (Fortaleza)	A vida do cantor Belchior
O baú ancestral: histórias de bisavó	2018	Patricia Matos (não identificado)	Sara Nina (Fortaleza)	Histórias e cantigas dentro de um baú que passa de geração em geração
Luiz, o menino sanfoneiro	2018	Ana Maria Teixeira (Fortaleza)	Érico Gondim (Fortaleza)	História do cantor Luiz Gonzaga
Café com pão, bolacha não	2018	Marcelo Souza (não identificado)	Eduardo Azevedo (Fortaleza)	História do alimento pão e do movimento literário intitulado de Padaria Espiritual
O menino e o cata-vento	2018	Edmar Freitas (Limoeiro do Norte)	Eduardo Azevedo (Fortaleza)	Cata-vento dos sertões

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de ler boa parte do acervo Paic, Prosa e Poesia, com o olhar de pesquisadoras, na busca de elementos textuais que revelassem a cearensidade, nos impactou ao analisarmos a diversidade dos assuntos abordados nessa literatura

regional. Desde fatos reais a fatos ficcionais, a valorização da cultura oral com as cantorias, cordéis, repentes, a representatividade de personalidades significantes na História do Ceará como Patativa do Assaré, cego Aderaldo, José de Alencar, Dragão do Mar, Belchior e Luiz Gonzaga, a relevância dada às matrizes africana e indígena, o realce para movimentos culturais e literários como o Maracatu e a Padaria Espiritual, o contexto do sertão com seus animais, a seca, o vaqueiro, etc. Em apenas 23 livros infantis se tem muito sobre o ser cearense no ir e vir no tempo histórico. Nas obras literárias, a História e Cultura Cearense é apresentada sob um ponto de vista de valorização e construção identitária. Dentro desse contexto, acreditamos na força dessas obras, escritas por autores cearenses para mediar um conhecimento literário e regional potencializando a formação do leitor literário na escola pública dos 184 municípios do Ceará.

O acervo favorece o conhecimento das experiências locais, do letramento local com seu léxico, gêneros, personagens e ambiências específicas cearenses. Oportunizando alunos e professores a ampliarem suas pesquisas e conhecimentos literários, valorizando e reconhecendo sua cultura regional e se reconhecendo na arte da palavra, uma vez que os livros didáticos e currículo escolar não vêm favorecendo esse conhecimento nas instituições escolares.

## REFERÊNCIAS

---

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARROSO, P. **O cearense**. 2. ed. São Paulo: Escrituras e Editora Instituto Myra Eliane, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**, 2017, Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 3 agosto 2019.

BRASIL, **Lei 10.639, de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira" Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) Acesso: 10 de mar de 2023.

CANDIDO, A, et al. **Vários escritos**. In. CANDIDO (Org). *O direito à literatura*. 4ª ed. São Paulo. Duas cidades/ Ouro sobre Azul, 2004. 169-191.

COLOMER, T. ; CAMPS, A. **Ensinar a ler ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, T. ; CAMPS, A. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad.: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: Teoria e prática**. São Paulo, 2ªed., 6ª reimpressão, Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo; **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51ª ed. 6ª impressão. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2009.

MARQUES, Rodrigo. **Literatura cearense: outra história**, Fortaleza: Dummar, 2018.

PARENTE, Lya. **Práticas de leitura literária para a inserção da literatura cearense no ensino médio: ressignificação de crenças de alunos de uma escola pública de Fortaleza**. 2018. 208f. Dissertação ( Mestrado acadêmico em linguística aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

PAULINO. **Formação de leitores: A questão dos cânones literários**. In GAMA-KHALIL, Marisa Martins, ANDRADE, Paulo Fonseca (Org). *As literaturas infantil e juvenil... Ainda uma vez*. GpEA: CAPES, 2013, p 11-25.

SILVA, Ezequiel T da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2005.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.024

# **O CONTO NA SALA DE AULA: VIVÊNCIA LEITORA COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>**

**JORDÂNIA DANTAS FREIRE**

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, [jordania.dantas@estudante.ufcg.edu.br](mailto:jordania.dantas@estudante.ufcg.edu.br);

**EDUARDA CARMÉLIA DA SILVA ALMEIDA**

Graduada pelo Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [eduardacarmelia@gmail.com](mailto:eduardacarmelia@gmail.com);

**VANEIDE LIMA SILVA**

Doutora pelo programa de Pós-graduação em Linguagens e Cultura da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [vaneidel.professora@gmail.com](mailto:vaneidel.professora@gmail.com);

## **RESUMO**

A Literatura em sala de aula ainda costuma ser explorada de maneira utilitária e pragmática. Apesar de muitos estudos apontarem as limitações dessa forma abordagem, persiste uma prática que não tem contribuído para a formação leitora dos estudantes da Educação Básica. A narrativa que comparece nos livros didáticos é fragmentada e as atividades propostas se restringem à aplicação de questionários que objetivam conduzir o aluno a apreender a mensagem do texto, limitando-se, desse modo, a uma abordagem meramente objetiva e desprovida da participação dos estudantes. Estes, por sua vez, não são conduzidos a perceber a ludicidade típica dos textos literários e, muito menos, a expor sua compreensão e posicionamento frente ao texto explorado. O contato com alunos do nono ano do Ensino Fundamental da Escola Cônego Sandoval confirmou essa falta de interação entre o texto literário e o leitor. A escola se situa no município de Brejo do Cruz, instituição onde desenvolvemos um subprojeto de Leitura como parte das atividades ligadas ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID da

---

1 Este artigo foi resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

UEPB/Campus IV/Católé do Rocha, durante o ano de 2019. Num primeiro contato com os alunos, solicitamos que fizessem relatos de experiências significativas de leitura com textos literários e poucos conseguiram lembrar de uma experiência leitora que tivesse marcado a vivência de leitura deles. A aplicação de um questionário com questões ligadas à leitura demonstrou que estávamos diante de alunos pouco afoitos à leitura do texto literário. Decidimos, então, organizar uma experiência de leitura a partir do gênero conto, que objetivou instigar os alunos a uma prática leitora na qual teriam a oportunidade de interagir com o texto literário. Este artigo objetiva, portanto, relatar os passos dessa vivência, fundamentada teoricamente nos estudos de Cosson (2010), Souza (2011), Cunha (2003), dentre outros. Esperamos que a experiência relatada instigue e incentive outras propostas de leitura mais significativas a partir do texto literário.

**Palavras-chave:** Conto. Sala de Aula. Formação de leitores.



## INTRODUÇÃO

---

A Literatura Infantil e Juvenil passou e vem passando por grandes transformações desde seu surgimento até o momento atual. A “nova” fase em que se encontra se caracteriza principalmente pela desvinculação do forte pedagogismo que marcou as primeiras publicações destinadas ao público infantil. Por conseguinte, se apresenta como uma produção destituída da instrução e do tom moralizante que por muito tempo permearam os textos destinados às crianças. Para tanto, os autores têm buscado incorporar novas linguagens, a exemplo do que podemos identificar nas obras de Ana Maria Machado e Lygia Bojunga Nunes, dois grandes expoentes da Literatura voltada para crianças e jovens.

A escola, local de aprendizagem e aquisição de conhecimentos, “toma” para si a responsabilidade de “formar” e instruir a criança tornando-a futuro cidadão, inserindo-a no mundo da leitura e da escrita. Sob essa ótica, a leitura literária aparece como uma forma “pouco” apreciada pelas crianças, pois sua principal função torna -se e restringe-se a apreensão do domínio da norma culta da língua, tirando o aspecto criativo, lúdico e transformador da Literatura. A esse respeito, Cosson (2010) declara:

O ensino da literatura cristalizou-se no uso supostamente didático do texto literário para ensinar uma gramática esterilizada da língua, e o que mais interessasse ao currículo escolar. A leitura da obra, quando realizada, serve apenas para discussões inócuas de temas vagamente inspirados pelo texto e o preenchimento de fichas de leituras padronizadas. As relações possíveis entre os textos foram perdidas pelo uso aleatório e excessivo de fragmentos ou nas seleções já organizadas pelos livros didáticos (COSSON, 2010, p. 57).

O fato é que o trabalho com o texto literário em sala de aula tem se mostrado bastante limitado, uma vez que as atividades de leitura se caracterizam como enfadonhas e desprovidas de prazer, pois o texto, em sua grande maioria, é utilizado como pretexto para o estudo de elementos extrínsecos, ao invés de contribuir para o despertar da sensibilidade do leitor em formação. A obrigação em torno da leitura a transforma em atividade chata que desmotiva a criança ou o adolescente a buscar novos textos, impedindo que se amplie a sua história de leitura. Podemos afirmar que essa abordagem ainda é bastante privilegiada quando se explora o texto literário, o que faz dele um suporte apenas para se ensinar regras de comportamento ou

dar lições de moral aos alunos. Há, portanto, que se pensar em uma metodologia que priorize o texto e valorize o posicionamento do aluno.

Sabemos que a literatura de forma geral estimula a imaginação da criança, auxilia no seu desenvolvimento pessoal de conhecer-se melhor, ao mesmo tempo em que amplia sua visão de mundo, desperta emoções e abre espaço para aguçar a capacidade de sonhar e imaginar. Segundo Souza (2011):

A literatura inicia a criança na palavra, no ritmo e na memória, desenvolvendo a competência literária [...]. Possibilita, também, a participação ativa sujeito como leitor fazendo dele um ser crítico, reflexivo, capaz de elaborar suas próprias interpretações, além de o auxiliar na construção dos símbolos e na convalidação dos sistemas de crenças e valores (SOUZA, 2011, p. 81).

A linguagem infantil tem uma poeticidade própria, natural, que aproxima a criança da poesia e permite que ela a reconheça e identifique-se com o texto poético. Isso acontece porque esse tipo de texto traz em sua composição vários elementos que estão presentes no cotidiano infantil, como as brincadeiras tradicionais ou inventadas, cantigas de rodas, acalantos, dentre outras particularidades que fazem parte do universo infantil e também da ludicidade do texto poético, a exemplo do ritmo, da musicalidade, das repetições e onomatopeias, para citar apenas alguns.

Ao entrar em contato com o universo poético, a criança amplia seu olhar sobre o existente, entrando em contato com novas vivências e experiências, diferentes de seu ambiente familiar, linguístico e social; além de expandir o seu nível semântico, pois as palavras passam a ter novos significados, sentidos diferentes do habitual. Machado (1996) mostra a relação intrínseca e natural entre universo infantil e a linguagem poética, afirmando que é só por intermédio do jogo com as palavras que a linguagem poética se manifesta, transgredindo modelos de linguagem ditados pela vida cotidiana.

Nesse sentido, a linguagem se potencializa, se afirma e nutre-se, dando ao leitor/criança a sensação de que ela sempre pode mais, podendo ir além do que está escrito. Ela permite que a criança estabeleça relações com o mundo que a cerca, dando-lhe um novo sentido. Para mostrar a função emancipatória e libertadora da literatura, Souza (2011) declara:

A literatura estimula o desenvolvimento estético de cada pessoa, pois não explica o mundo como faz a ciência e a razão. Entretanto, por ser rica em intenções e fecunda em ambiguidades, ela tem o poder de aflorar

nostros sentimentos, o que gera o refinamento do nosso espírito e acarreta uma nova percepção sobre o mundo, as pessoas e as relações existentes (SOUZA, 2011, p. 152).

Acreditamos que a leitura para os anos iniciais deve proporcionar vivências leitoras significativas, assim como apresentar habilidades para que possa ampliar os conhecimentos do pequeno leitor. A criança dos anos iniciais não domina a escrita ou mesmo o ato de ler, logo, a responsabilidade está no educador, que precisa planejar quais metodologias aplicar para despertar o interesse e o desenvolvimento intelectual desses pequenos por meio das narrativas.

Vale destacar que quando lemos uma história para a criança, permitimos que esta também leia, mesmo utilizando outro sentido, nesse caso, a audição. Se pedirmos para recontar a história, certamente fará, mesmo não tendo o domínio da escrita, porque leu com os ouvidos e escreveu com a boca e, dessa forma, percebermos que compreendeu o sentido do texto.

As narrativas literárias infantis, sejam contos de fadas, fábulas, romances, narrativas curtas ou outros gêneros textuais, tornam-se indispensáveis para a formação leitora da criança. Elas podem oferecer à infância uma infinidade de caminhos para que a imaginação infantil possa flutuar, permitindo entretenimento e aprendizagem por meio da literatura.

Os personagens, a linguagem, os temas e as imagens são alguns dos elementos que devem estar inseridos no texto de forma a fazer o seu leitor viajar entre a construção das palavras, permitindo que este possa criar outros contextos, imagens e ações a partir do que o texto literário promove. Tudo isso dentro da imaginação da criança fará com que ela passe a construir, montar, sonhar, criar as imagens que desenharão o seu enredo mental, possibilitando uma interpretação extratexto, pois a criança além de interpretar o que está dito no texto, criará ações que ocasionem novas interpretações, novos pensamentos, novas inquietações, motivando-se, assim, a buscar novas narrativas.

Em relação a esses aspectos, vale a pena lembrar Cunha (2003), quando destaca que:

[...] é importante a narrativa linear, com tempo cronológico (e não psicológico), sem cortes e voltas ao passado (flash-back) ou a cenas paralelas, sem 'fluxos de consciência'. Os recursos narrativos mais adequados à criança costumam formar o conto ou o romance de ação, nos quais predominam a intenção de distrair, sem outro compromisso que o de narrar uma história interessante (CUNHA, 2003, p. 37).

A autora deixa evidente que as narrativas infantis não devem possuir uma intencionalidade que busque necessariamente uma consciência social ou um modelo a ser seguido, mas deve buscar distrair seu leitor. Para isso, a narrativa deve conter elementos que permita que a criança sonhe, imagine o que está a se passar na história, tendo, desse modo, sua imaginação aguçada.

Conforme afirmamos no início, há que se ressaltar que a Literatura Infantil deve estar livre de toda e qualquer finalidade formativa, devendo se mostrar emotiva, alegre, apaixonante, se quiser agradar ao pequeno leitor, afinal, ela (a literatura) já enuncia seu primeiro contato com a criança muito antes de seus leitores aprenderem a ler, começando pelo ato de as crianças ouvirem histórias contadas por mães, pais, avós, tias, irmãos, dentre outras pessoas que podem narrar histórias para esse público que não sabe ler ainda, mas que assim mesmo já se mostra um leitor ativo. Afinal, a literatura cumpre uma função social importante, conforme nos aponta Silva e Martins (2010):

Os gêneros literários talvez sejam dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente. De um lado, como os textos literários costumam propositalmente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes, escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar na realidade (SILVA; MARTINS, 2010, p. 32).

Dessa forma, entendemos a importância que tem a literatura para a formação de leitores, uma vez que esta possibilita ao leitor uma forma de penetrar na realidade de forma lúdica, o que certamente trará mais encantamento à criança e, por extensão, ao leitor em desenvolvimento. Ou seja, a literatura incita a imaginação criadora do leitor, visto que essa arte costuma propositalmente trabalhar com imagens que falam à imaginação, aspecto que fundamentalmente deve ser contemplado quando se pensa em Literatura para crianças. Afinal, conforme observa Held (1980, p. 45), “[...] a criança prolonga uma visão animista, do mundo, que certamente existiu, mas que se torna, então... proteção, refúgio contra as exigências externas que atrapalham ou meio de se distrair quando se aborrece”. Assim, a criança, enquanto sujeito que ainda tem uma visão de mundo permeada de sonhos e fantasias, quando está diante do texto literário vai encontrar uma oportunidade de fugir de uma realidade sem a magia do brincar e da fantasia. A literatura, por si só, pode proporcionar esse imaginário à criança.

Vale ressaltar que consideramos indispensável a participação do educador enquanto mediador do processo de leitura literária na escola. Este deve compreender a necessidade e a realidade do público com o qual está trabalhando, para se ter ideia previamente do material que melhor cairá no gosto das crianças, em razão de estarem começando a penetrar no mundo fantástico da literatura. Sendo assim, vale a pena lembrar o que afirma Amarilha (1997) a respeito da condução da leitura:

Para adquirir a verdadeira autonomia na leitura, a criança não pode ser deixada a ler sozinha e sempre o mesmo nível de livros. O aprendizado da leitura é um ato social; ele resulta da interferência pedagógica de uma geração sobre a outra. Além disso, a educação não se dá sem esforço, pois ela deve combinar o trabalho do adulto e da criança (AMARILHA, 1997, p. 43).

Portanto, torna-se indispensável a ação de acompanhamento do educador. Sendo este um mediador, deve se comportar de maneira não impositiva em relação à leitura do texto literário, pois quando apresentada dessa maneira, tende a distanciar ainda mais o texto do leitor. Logo, deve se comportar como um adulto/mediador que ajuda no processo de fazer o aluno progredir na leitura das obras, tornando as aulas de leitura experiências prazerosas e cheias de significado para os leitores em formação, afinal, a presença da Literatura no ensino fundamental deve estar a serviço da educação da sensibilidade.

Posto isto, o presente artigo possui como objetivo central relatar uma experiência leitora desenvolvida com o gênero literário conto, na turma de nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Sandoval, localizada no município de Brejo do Cruz –PB. No período de desenvolvimento das atividades associadas ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) da UEPB/Campus IV/Católé do Rocha, durante o ano de 2019, foi identificado pelas bolsistas na etapa de observação do programa, que os referidos estudantes não tinham um contato significativo de leitura com o texto literário. Assim, na tentativa de promover uma interação frutífera entre texto literário e leitores, surgiu a necessidade da criação do Projeto de Leitura intitulado “Ler e escrever: uma viagem ao mundo da imaginação”.

Diante disso, sabemos que existem uma infinidade de narrativas que podem ser oferecidas como suporte de leitura para estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente pré-adolescentes e adolescentes, embora o mesmo não possa se dizer em relação à poesia. Mas como o alvo da nossa ação no Projeto de

Leitura se tratavam de alunos com pouca vivência de leitura, sobretudo do texto literário, resolvemos criar uma estratégia que aproximasse o estudante do universo literário, por isso, decidimos trabalhar com contos, por se tratar de narrativas mais curtas, que, a nosso ver, poderiam envolver e propiciar um encontro de prazer entre o texto e o leitor.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos, este estudo constitui-se como um relato de experiência de natureza descritiva, com uma abordagem qualitativa. Para a coleta de dados, esta pesquisa utilizou como instrumentos de coleta de dados o questionário impresso e o diário de campo.

Os resultados obtidos indicam que o desenvolvimento do Projeto de Leitura na turma resultou em experiências satisfatórias, na medida em que aproximou os estudantes do texto literário conto e permitiu uma interação ativa na qual os sujeitos leitores puderam expressar as suas impressões, conexões e indagações perante o texto literário, ou seja, foram sujeitos críticos no processo de leitura. Portanto, por meio do Projeto de Leitura, os estudantes do nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental tiveram um contato significativo com o texto literário conto, e essa ação contribuiu para a formação leitora dos alunos, os quais, anteriormente, não eram familiarizados e nem afeiçoados à leitura de textos literários, talvez pela própria fragmentação pragmática da Literatura na sala de aula.

## **METODOLOGIA**

---

No que concerne aos caminhos metodológicos, este estudo consiste em uma pesquisa aplicada de caráter descritivo. Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva tem como finalidade descrever um determinado fenômeno a ser analisado.

Quanto aos procedimentos técnicos, este artigo se concentra em um relato de experiência que é caracterizado, conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), como um texto descritivo de experiências oriundas das práticas universitárias (projetos de ensino, extensão, estágios, dentre outras formações acadêmicas), considerado assim como “um tipo de produção de conhecimento” (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021, p. 65). Nesse sentido, as vivências relatadas de uma intervenção fazem com que outros pesquisadores e estudiosos interessados na temática tenham contato com o cenário relatado e possam experimentar e ampliar em um novo contexto a vivência descrita.



Portanto, o propósito deste estudo é relatar as vivências leitoras decorrentes do Projeto de Leitura com ênfase no texto literário conto, desenvolvido na turma de 9º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior da Paraíba. Esse Projeto de Leitura foi construído e materializado nas ações do PIBID.

Ademais, a demonstração e análise dos dados desta pesquisa qualificam-se como uma abordagem qualitativa, levando em consideração que os dados obtidos são de natureza descritiva e subjetiva. Conforme Gil (2002), a pesquisa qualitativa concentra-se em aspectos narrativos, cabendo ao pesquisador, ao adotar uma abordagem qualitativa, se aprofundar nos dados narrativos e realizar as interpretações dos dados obtidos.

Diante disso, os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram: questionário impresso e diário de campo. O questionário impresso foi manuseado com o objetivo de sondar a familiaridade dos estudantes com a leitura e suas possíveis vivências significativas com os textos literários. Segundo Vieira (2009), o questionário possibilita a obtenção de dados precisos e objetivos. Por outro lado, o diário de campo foi utilizado para registrar todos os acontecimentos e experiências decorrentes do Projeto de Leitura. De acordo com Cruz Neto (1994), o diário de campo é um instrumento de coleta de dados utilizado em pesquisas que visam focar na materialização de observações e fatos resultantes de uma ou mais ações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

---

### **RELATO DE UMA VIVÊNCIA LEITORA COM ALUNOS DO NONO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Quando chegamos à Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Sandoval, situada no município de Brejo do Cruz, sertão da Paraíba, para realização de um projeto de leitura vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UEPB/Campus IV, nos deparamos com alunos que não tinham em sua experiência uma vivência leitora significativa de textos literários. Tal constatação se deu a partir de conversas informais que travamos com esses alunos e de uma sondagem que realizamos antes de iniciar a vivência de leitura que planejamos para partilhar com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental, turma designada para o desenvolvimento das ações do Projeto.

Para tanto, inicialmente realizamos uma roda de conversa com os estudantes a fim de conhecer qual era o perfil do alunado em relação à leitura. Nesse primeiro momento, foi preparada uma dinâmica: inserimos previamente algumas perguntas dentro de balões para os alunos estourarem e lerem em voz alta as perguntas dispostas nas bexigas. As respostas tinham que estar em consonância com as experiências e vivências dos alunos com o universo literário. Dentre os questionamentos, foram colocadas perguntas como: com que frequência liam, sobre o que liam e sobre o que gostavam de ler. Ao longo da dinâmica, percebemos que uma considerável parte da turma lia textos literários apenas quando trabalhados dentro de sala de aula e quando estavam fora do ambiente escolar a leitura ficava restrita apenas às redes sociais; resumidamente **Whatsapp** e **Facebook**. Assim, quando questionados sobre o motivo da ausência de leitura dos textos literários, havia aqueles que diziam que não era um “hábito”, enquanto outros afirmavam veementemente que não gostavam de ler.

Durante a sondagem, foi questionado também sobre o incentivo familiar; ou seja, queríamos saber se havia incentivo dos pais para a leitura, se eles tinham um ambiente que favorecia a vivência leitora em seus cotidianos. Para a nossa constatação, ouvimos muitos “nãos”. Esta pergunta foi também lançada em uma pesquisa feita ao longo da fase inicial do projeto, nomeadamente fase (01), quando foi aplicado um questionário a 25 professores da Rede Municipal de ensino da cidade onde foi desenvolvido o projeto, visando entender, a partir dos seus relatos, quais eram as dificuldades mais vigentes no sistema educacional das escolas onde atuavam. Diante das proposições feitas aos docentes, o distanciamento familiar foi apontado por 19 deles como o principal desafio enfrentado nas escolas públicas da contemporaneidade, sobrepondo-se à falta de recurso e a desmotivação dos alunos. Com esta avaliação, a implicação da pesquisa nos forneceu aparato para a constatação da ausência de orientação familiar nas atividades iniciadas na escola, que pode influenciar também na falta de motivação e prazer dos discentes com a leitura.

Desse modo, compreendendo as lacunas de leitura que faziam parte da vida dos leitores daquela escola, bem como percebendo a influência limitada do universo tecnológico nos seus cotidianos, desenvolvemos um projeto voltado ao incentivo à leitura do texto literário, cujo título foi “Ler e escrever: uma viagem ao mundo da imaginação”. A proposta visava à incursão dos alunos ao universo literário, a partir de uma metodologia que buscasse envolver efetiva e afetivamente os estudantes junto ao texto. Planejamos num primeiro momento a realização de leituras compartilhadas,

seguida da exploração dos textos literários, resultando ainda num terceiro momento que propôs a vivência teatral de uma das narrativas lidas ao longo do projeto. A ideia era favorecer o contato com o lúdico, depois a discussão em torno do estético e, por fim, a vivência do texto corporificado por meio da encenação, na tentativa de fazer com que a experiência de leitura se tornasse uma atividade lúdica e marcasse a vivência dos alunos, contribuindo, dessa maneira, para a formação da história de leitura desses estudantes.

Durante a vivência do Projeto, que se deu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Sandoval por um período de 7 meses, com início em abril de 2019 e finalizado em novembro do mesmo ano, contemplamos uma turma de nono ano do Ensino Fundamental que continha 35 alunos. Destacamos o trabalho realizado com a leitura de contos de Clarice Lispector, Lygia Fagundes Telles e Machado de Assis, além de outros autores reconhecidos pela crítica e que trouxeram contribuições no contexto da Literatura Brasileira. Embora exista uma quantidade significativa de obras narrativas de qualidade voltadas ao público adolescente, diferentemente do que ocorre com a poesia, optamos por proporcionar aos alunos da vivência o contato com autores canônicos, por acreditar que muitas das experiências narradas nas obras desses escritores podem favorecer a ampliação do horizonte de leitura dos alunos em formação, particularmente os da Educação Básica e da Rede Municipal de Ensino.

## **INICIANDO A VIVÊNCIA LEITORA: O CONTATO COM O GÊNERO CONTO**

Depois de apresentar a proposta geral do Projeto, com seus objetivos e metas, fizemos uma rápida exposição acerca da importância da leitura na vida do ser humano, paralelamente ligando os seus benefícios para a escrita e a sua contribuição na formação de alunos críticos e conscientes, capazes de reconhecer os seus direitos enquanto cidadãos para atuarem ativamente na sociedade.

Além disso, fizemos uma explanação acerca dos gêneros textuais, enveredando, num segundo momento, para a exposição do gênero conto, instante em que foi possível sondar dos alunos a frequência com que liam esse tipo de texto. Constatamos que a frequência de leitura deles se limitava ao livro didático, embora alguns alunos tenham lembrado que haviam trabalhado com contos de fadas na educação infantil.

Dando continuidade ao trabalho, a aula teve prosseguimento com a divisão da turma em grupos menores que foram convidados a ler alguns contos. A atividade foi orientada para ser feita de forma autônoma, de modo que cada grupo escolhesse um texto que mais lhes chamasse a atenção dentre aqueles que estavam expostos sobre a mesa do professor. Os alunos foram convidados a ler o texto selecionado e depois expor o seu entendimento sobre o conto lido, trazendo a sua impressão sobre a história. Ao final de cada apresentação, solicitamos que os alunos apontassem o que havia de comum entre os textos (a maioria eram contos) e todos foram unânimes em afirmar que se tratavam de narrativas. Muitos estudantes se pronunciaram dizendo que os textos apresentaram início, meio e fim, além de personagens, demonstrando ter assimilado algumas das informações que colocamos para eles ao definir o conto e apontar alguns dos seus elementos estruturais no início do encontro. Consideramos este momento como bastante proveitoso, uma vez que percebemos a atenção e o interesse demonstrados pelos estudantes, sobretudo quando apresentamos informações acerca do gênero conto que foram assimiladas por eles na medida em conseguiram identificar e apontar alguns dos elementos estruturais da narrativa.

### **DANDO CONTINUIDADE À VIVÊNCIA: O TRABALHO COM A LEITURA E A ESCRITA ATRAVÉS DOS CONTOS “VENHA VER O PÔR-DO-SOL” E “ANTES DO BAILE VERDE”, DE LYGIA FAGUNDES TELLES...**

Para dar prosseguimento ao trabalho com contos em sala de aula, selecionamos a narrativa “Venha ver o pôr do sol”, da escritora Lygia Fagundes Telles. A escolha partiu de alguns critérios: primeiro, por se tratar de um texto cuja linguagem se apresenta como aparentemente simples, sem rebuscamento que possa intimidar o leitor iniciante, além de possuir um título que aponta para uma expectativa que se quebra ao longo do desenvolvimento do enredo da história, aspecto que, a nosso ver, poderia chamar a atenção dos adolescentes e estimular o andamento da leitura.

Iniciamos o encontro retomando informações que já haviam sido expostas na aula anterior sobre o gênero conto, especificamente recuperando a diferença entre narrador e autor. Em seguida, distribuimos uma cópia do conto para os alunos e pedimos que se organizassem em uma roda (círculo) para uma leitura partilhada da narrativa de Lygia. Após a leitura, pedimos para os alunos falarem as

suas impressões sobre o texto, momento em que subitamente a maioria questionou se aquele era realmente o conto completo, se não haveria continuação, ficando evidente a reação de surpresa dos alunos diante do final trágico que tem essa narrativa. O conto trata da história de Ricardo e Rachel, um ex casal de namorados que se reencontram após um período de separação. Ricardo convida insistentemente Rachel para um reencontro, mas chegando lá a personagem é tomada pela súbita surpresa de o encontro ter sido marcado para acontecer em um cemitério. Recorrendo ao argumento de mostrar “o pôr do sol mais lindo do mundo” à ex companheira, Ricardo tranca Rachel em uma catacumba e cumpre a sua vingança de não aceitar o fim do relacionamento, deixando a ex companheira aos gritos no cemitério, sem que ninguém pudesse ouvi-la. Consideramos o momento de impacto na reação dos alunos como bastante importante na condução da proposta de leitura, pois coloca em evidência a necessidade de permitir que o aluno exponha seu posicionamento e participe ativamente do processo da leitura. Essa proximidade entre o texto e o leitor não costuma ser favorecida nas atividades propostas nos livros didáticos, cujas atividades costumam ser mecânicas e não valorizam o lúdico que é inerente ao texto literário.

A partir da insatisfação da maioria dos alunos sobre o final do conto, travamos uma discussão sobre as diferentes maneiras e os diferentes estilos com os quais os escritores se apropriam na escrita para contar uma história. Argumentamos que mesmo escrevendo sobre um mesmo gênero textual, a ordem dos elementos pode variar no texto, inclusive no seu desfecho, já que essa escolha pressupõe a intenção do autor com o texto e sobre o que ele quer provocar no leitor. Ou seja, deixamos claro que cada autor, enquanto sujeito único, tem uma maneira própria de ver o mundo, de acordo com as suas experiências pessoais, aspecto que se reflete na escrita.

Para finalizar, pedimos que os alunos dessem continuidade ao conto de forma oral e compartilhada, dando um final que julgassem adequado à história. Com isso, além de aguçar as suas imaginações, pudemos mais uma vez enfatizar as diferentes percepções que eles tinham perante uma única história e como eram diferentes uma da outra, considerando que são sujeitos com experiências de mundo diferentes.

Ao avaliar posteriormente o andamento dessa aula, concluímos que ao invés de ter proposto a criação de outro final para o conto de forma oral, poderíamos ter solicitado aos alunos a reescritura desse final por escrito, oportunidade para

explorar a produção escrita deles. Fica, portanto, como sugestão para outros colegas que quiserem ampliar a atividade de leitura em sala de aula a partir deste e de outros contos que tenham um final surpreendente.

Trouxemos para o próximo encontro o conto “Antes do baile verde”, de Lygia Fagundes Telles. Inicialmente, antes de propor a leitura compartilhada, questionamos aos alunos que expectativa o título do conto lhes sugeria. As hipóteses levantadas por eles foram na direção de se tratar de um baile à fantasia, realizado na floresta, no qual todos deveriam ir com roupas cuja composição correspondesse à cor verde.

Em seguida, houve a realização de uma leitura compartilhada, momento em que muitos alunos demonstraram surpresa diante da forma escancarada como o egoísmo foi apresentado na narrativa de Lygia. O respectivo conto traz um diálogo entre duas personagens, Tatisa e Lu, que pretendem participar das festividades de carnaval. Ao longo da narrativa, a empregada de Tatisa, Lu, foi submetida à tarefa de ajudá-la nos moldes finais de sua fantasia verde, mas durante o trabalho a ajudante relembra a Tatisa que o pai da moça está em estado terminal. Após a manifestação de consciência expressa por Lu, Tatisa insiste em desviar o foco da conversa, recuperando o súbito fluxo de consciência em alguns instantes durante a narrativa. O suspense da história, revelado pelo dilema da filha em saber se vai ou não à festa, provoca dúvidas e expectativas no leitor, uma vez que o mais esperado é ela desistir do baile para cuidar do pai. No entanto, o desfecho da narrativa apresenta uma quebra de expectativas no leitor, pois a atitude final de Tatisa é evitar o contato com a possível morte do pai, deixando com pressa o ambiente fúnebre para ir à festa.

Realizamos, depois da leitura do conto, um **debate** sobre a maneira como a literatura dialoga com a vida. No caso do conto em estudo, a analogia foi feita com a personagem principal, na tentativa de discutir como o egoísmo ainda é uma atitude presente nas relações humanas. Para finalizar a discussão, os alunos foram questionados sobre a forma como a temática exposta no conto se relacionava com o título. Nesse momento, eles destacaram a assertividade revelada no momento inicial da aula, quando responderam que haveria na história um “baile de roupas verdes”. Verificamos a empolgação dos estudantes por terem conseguido antecipar o momento, muito embora tenhamos identificado a surpresa que tiveram ao término da narrativa, quando foi revelado que o “Baile Verde” era o principal motivo para a história ser encaminhada a um desfecho trágico. Em síntese, constatamos mais uma vez a importância de estimular e conceder aos leitores um espaço para



manifestarem suas próprias impressões sobre o texto, para que a atividade de leitura seja envolvente, inclusiva e prazerosa.

## **O TRABALHO CONTINUA: DEBATE EM TORNO DE PERSONAGENS EM CONTOS DE CLARICE LISPECTOR**

Para introduzir a leitura dos contos de Clarice Lispector que foram selecionados para ler com os alunos da Escola Cônego Sandoval, levamos inicialmente a narrativa intitulada "Felicidade Clandestina". A princípio, foi feita uma leitura compartilhada do texto, acompanhada de um debate sobre a desigualdade social que havia entre as duas personagens principais, enfatizando o egoísmo da filha do dono de uma livraria que se negava a emprestar o livro a uma colega que desejava muito lê-lo. Sabendo da história e tendo consciência do comportamento egoísta da filha com a colega, a mãe repreende a filha e diz que a amiga pode ficar o tempo que quiser com o livro. Narrado em primeira pessoa pela personagem que desejava possuir o livro, a menina expressa a sua satisfação em ter o livro em mãos, escondendo-o só pelo prazer de encontrá-lo e tê-lo em mãos de novo, aspecto que justifica o próprio título do conto. O debate com a turma foi gerado a partir do comportamento egoísta da filha do dono da livraria, que reflete no fato de que muitas pessoas que possuem uma condição financeira mais elevada não partilham o que têm, basta olhar para as desigualdades presentes no Brasil. Dentre outras questões, dialogamos sobre o poder de transformação que a leitura tem na vida do sujeito, principalmente quando é reconhecida a sua importância.

Por fim, antes de terminar a aula, foi apresentada aos estudantes uma lista contendo alguns de nossos livros que foram disponibilizados para empréstimo, a fim de incentivar à leitura de outros textos e instigar nos discentes o protagonismo através do contato com textos mais longos e com obras completas. O objetivo da tarefa se pautou também em conduzi-los a uma experiência de leitura que transgredisse os muros da escola, na tentativa de estimular o prazer da leitura em casa, já que foi constatado a ausência desta no início da execução do projeto. Para a nossa satisfação, muitos alunos levaram os livros para casa, resultando em nós expectativas positivas sobre as sementes plantadas através da leitura dos textos literários que foram realizadas em sala de aula.

Para o segundo momento da leitura de contos de Clarice Lispector, selecionamos a narrativa "Uma Galinha". A abordagem se deu da seguinte maneira: foi

colocado no quadro um conjunto de palavras-chave correspondentes à estrutura do conto enquanto gênero textual (Introdução, desenvolvimento/complicação, clímax e desfecho), visando que posteriormente os alunos pudessem identificar cada elemento desse na história durante leitura. Em seguida, foi pedido para os discentes ficarem em círculo, de modo que todos pudessem visualizar a atividade e se agruparem para desenvolvê-la.

Colocamos as partes que compunham o conto de Clarice no chão, segmentadas e embaralhadas, para em seguida solicitar aos alunos que em grupo organizassem a ordem da narrativa, baseando-se nos seus conhecimentos sobre a estrutura do gênero textual. Depois dos estudantes terem ordenado a composição da história, pedimos para eles observarem as palavras-chave inseridas no quadro, pois elas lhes revelariam o próximo passo da tarefa. Assim, foi pedido para os alunos colarem os fragmentos do texto no quadro, identificando e respeitando a ordem das palavras-chave.

Após a colagem dos trechos, verificamos que os alunos inseriram corretamente os fragmentos na estrutura elencada pelas palavras-chave, demonstrando empolgação durante a dinâmica. Neste momento, observamos a importância dos estudantes se sentirem envolvidos e desafiados em tarefas que exijam efetivamente a sua participação. Ainda com a intenção de intensificar a posição de autonomia dos alunos perante o texto, pedimos para explicarem as razões que os levaram a fazerem determinadas escolhas e não outras para compor a lógica da narrativa. Com a conclusão desse momento, verificamos a compreensão e a clareza com a qual os estudantes identificaram a ordem dos elementos no texto, resultado este que nos deixou bastante satisfeitos.

Observando o desenvolvimento gradual e efetivo da turma nas leituras realizadas em sala, além da percepção mais amadurecida que havia sido construída em torno do elemento estético, percebemos que seria o momento ideal para avaliar e explorar a escrita dos estudantes. Foi solicitada, então, a primeira produção textual aos alunos, com a intenção de fazê-los “viagem ao mundo da imaginação através da escrita”. A orientação foi dada para que desenvolvessem uma narrativa cuja temática ficaria aberta para escolhas pessoais, cabendo a eles respeitar e pôr em prática a organização dos elementos estruturais que o gênero exige. Essa atividade exigiu um monitoramento mais efetivo de nossa parte, pois orientamos a reescrita da narrativa na tentativa de favorecer e aperfeiçoar as habilidades de escrita dos discentes quanto à produção textual. As produções finais dos estudantes resultaram

na elaboração de um caderno personalizado, o qual foi intitulado “Nas entrelinhas da imaginação”.

## **A CULMINÂNCIA DA VIVÊNCIA LEITORA: DRAMATIZANDO O CONTO “A CARTOMANTE”, DE MACHADO DE ASSIS**

Levando em consideração o posicionamento defendido neste artigo de que o texto literário não deve servir de pretexto para outro tipo de abordagem que não seja o da leitura e do desenvolvimento de atividades lúdicas a partir de sua leitura, planejamos desenvolver a dramatização do conto “A cartomante”, de Machado de Assis. Cabe destacar que esse tipo de atividade é pouco explorada pelos autores dos livros didáticos, mesmo que seja um caminho favorável ao contato efetivo entre o estético (o texto) e o leitor (o aluno). No geral, segundo a nossa própria experiência de leitura vivenciada ao longo de 7 meses com os alunos do nono ano do ensino fundamental, esse foi o caminho para o envolvimento gradual da maioria dos alunos durante as atividades, que foram demonstrando interesse e participação. Vale salientar ainda que a dramatização possibilita aos estudantes a oportunidade de vivenciarem a história narrada de maneira lúdica, levando-os também a reflexão em torno da experiência vivenciada.

O conto “A cartomante”, de Machado de Assis, gira em torno da hipocrisia, adultério, assassinato e outros aspectos que dialogam com alguns temas dos contos de Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles já exemplificados anteriormente. O conto se desenrola a partir três personagens, Rita, Vilela e Camilo; os dois primeiros personagens (Rita e Vilela) são casados, enquanto que Camilo é amigo de infância de Vilela, mas acaba se apaixonando por Rita e os dois vivem um romance às escondidas. O ponto de complicação da narrativa acontece quando Camilo passa a receber cartas anônimas de alguém que demonstra ter conhecimento do adultério do amigo. Após receber um bilhete de Vilela convidando-o para um encontro em sua casa, Camilo decide consultar uma cartomante. Depois de ter certeza que o amigo não havia descoberto o romance entre o casal, o amigo decide ir à casa de Vilela, momento em que a narrativa tem um desfecho surpreendente e trágico: Camilo se depara com Rita morta e recebe disparos de tiros vindos do amigo, resultando também em sua morte. Ao longo da conversa travada com os alunos, discutimos sobre como os personagens refletiam comportamentos próximos do mundo real, o que nos levou a uma reflexão em torno de alguns comportamentos humanos.

Desse modo, depois da leitura do conto de Machado, provocamos um diálogo em torno de temas como o feminicídio, a hipocrisia e o adultério, proposta que resultou num debate bastante significativo, sobretudo do ponto de vista da participação dos alunos. Em seguida, estes foram convidados a pensar na possibilidade de dramatização da narrativa, sugestão que foi aceita por todos. Desse modo, as aulas que se sucederam foram destinadas a ensaios para a dramatização do conto - tempo em que foi trabalhada a linguagem oral e corporal dos discentes.

Por fim, depois de alguns dias de ensaio, foi feito o convite aos pais e a toda comunidade escolar para assistirem à dramatização da turma, atividade que serviu de culminância às ações do projeto de leitura. Os alunos do 9º ano contaram com a participação de outras turmas para o momento que intitulamos de "Encontro literário". Além do Ensino Fundamental I (4º e 5º ano) e Fundamental II (6º ao 8º) decidimos também abrir a adaptação às turmas das séries iniciais da escola (pré I e II) na tentativa de oferecer também aos pequenos uma vivência lúdica a partir da contemplação da narrativa dramatizada. Como foi defendido no momento inicial deste artigo, os pequenos leitores, ainda em processo de amadurecimento, têm na vivência com o texto literário um momento de distração, sem quaisquer finalidades interpretativas, e, neste caso, foi percebido que durante a dramatização, apesar de não estarem familiarizados com este tipo de texto, eles demonstraram curiosidade e divertimento ao verem os colegas da escola caracterizados e incorporando novas atuações. Nesse aspecto, acreditamos e corroboramos o que Held (1990) afirma em relação ao contato da criança com o imaginário: "a criança prolonga uma visão animista do mundo". Daí a importância de favorecer na escola momentos lúdicos como esse.

Por outro lado, os alunos das turmas mais avançadas, ao assistirem à dramatização, demonstraram surpresa ao final da apresentação, ficando evidente a percepção dramática que tiveram sobre o final imprevisível da história. Consideramos esse momento de encontro entre as classes de suma importância, pois abriu espaço para outras turmas conhecerem e vivenciarem de forma lúdica o texto literário.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Durante o período de atuação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cônego Sandoval, a abordagem com o gênero literário conto nos permitiu vivenciar

junto aos alunos do nono ano momentos de escuta, partilha e novos aprendizados por meio da literatura. Consideramos que foi um período de mediação bastante significativo e proveitoso, uma vez que a partir dessa emancipação construída pelos alunos frente ao texto literário houve diálogo e crescimento que favoreceram o processo de ensino-aprendizagem.

Em outra perspectiva, como vem sendo defendido ao longo deste artigo, o livro didático é um instrumento que priva o professor de uma abordagem mais livre, autônoma e significativa, que vise o incentivo e a participação dos alunos em sala de aula. É antes uma perspectiva de ensino que tem como objetivo obter respostas cristalizadas dos alunos frente ao texto, com a função limitante de verificar se o pensamento do discente corresponde à exigência do questionário estagnado presente no livro. Vemos, com isso, uma abordagem que limita a imaginação do aluno, na qual poderia ser aguçada ao longo de uma leitura prazerosa. Com essa tentativa tradicional e falha de apresentar o texto literário ao discente, a literatura não cumpre a sua função emancipatória e corre o risco de ser interpretada pelos estudantes como uma tarefa enfadonha e sem sentido. Com esse método impositivo e simplista, o que era para ser um momento marcado pelo entretenimento, prazer, descoberta e possibilidades de transformação a partir do texto literário, acaba atrapalhando o processo de formação leitora.

Com isso, se tratando do texto literário, como vem sendo colocado em nossa discussão, o caminho mais viável a ser pensado é criar estratégias que possam estimular o envolvimento do professor e do aluno na tarefa de explorar do texto, não usando o texto literário como pretexto, mas como oportunidade de incentivar o protagonismo e a criticidade do sujeito por meio da literatura. Nesse sentido, defendemos uma proposta de ensino que esteja aberta a participação dos alunos, abarcando as suas impressões e subjetividades frente ao texto, pois acreditamos que o diálogo quando associado à leitura e à imaginação podem favorecer a formação humana e literária do aluno. Sendo assim, apresentamos ao longo deste artigo, propostas de reflexões e abordagens que podem ser úteis para os professores de Ensino Fundamental incluírem em suas aulas, na tentativa de estimular uma educação libertadora que abra espaço para o diálogo, a partilha e a imaginação dos alunos.

## REFERÊNCIAS

---

AMARILHA, Marly. **Estão Mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. *In*: COSSON, Rildo; MACIEL,

Francisca; PAIVA, Aparecida (org). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 51-66.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. São Paulo: Summus, 1980.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010.



SOUZA, Renata Junqueira. **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT08.025

# O USO DO MICRODIÁLOGO COMO DECODIFICADOR CÔMICO DO “SILÊNCIO” NO MANGÁ KOMI-SAN WA KOMYUSHOU DESU<sup>1</sup>

**RODRIGO SÉRGIO FERREIRA DE PAIVA**

Doutorando em Ciências da Linguagem (UNICAP). E-mail: [rodrigo.20206067182@unicap.br](mailto:rodrigo.20206067182@unicap.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4068855324507238>. O presente autor agradece ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da bolsa integral de doutorado CAPES-PROSUC.

**ELAINE PEREIRA DARÓZ**

Doutora em Estudos de Linguagem (UFF/CAPES/FAPERJ). E-mail: [elaine.daroz@unicap.br](mailto:elaine.daroz@unicap.br) Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1085316165391951>.

## RESUMO

As múltiplas possibilidades da narrativa gráfica para reproduzir o “não-dito” são investigadas no texto, que se propõe a perquirir as contingências de combinação do microdiálogo no mangá *Komi-San Wa Komyushou Desu*. A obra se cerca nos protagonistas Shouko Komi-san e Hitohito Tadano, dupla de colegas cuja amizade improvável surge a partir da ansiedade social de Komi e sua dificuldade de se expressar pela oralidade. O “silêncio” sobrepõe o senso comum em que é erroneamente circunscrito à oposição de sons a fim de tornar-se um espaço produtor do dialogismo, significador por si só. Seus efeitos na relação sujeito, língua e sociedade aqui permitem que a ausência total ou parcial de vocalização não renuncie completamente ao signo verbal, atuante na função de fixação ou complementaridade do enunciado imagético e assim contribuir para a dialogicidade. O trabalho decorre das seguintes indagações: como se configura a posição responsiva do ouvinte diante dos diferentes usos do microdiálogo em Komi-San? Como se dá a construção do “silêncio” na provocação de um manejo

1 O presente trabalho expande pesquisa de mesma autoria publicada no e-book *Fala e escrita: pesquisas e(m) interlocuções* (2023), produzido no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da UNICAP.

cômico dos fatos retratados? Parte-se do processo abduativo-analógico e do método semiótico, conforme a base teórica de Charles Peirce (2006) acerca da semiótica. O corpus é composto por treze recortes extraídos dos volumes de 01 a 11 da versão brasileira de Komi-San (2002), onde se observou intenções, mecanismos e estratégias indiciadas mediante a estrutura semiótica de cada momento na perspectiva dialógica da concepção bakhtiniana (2003), além do uso de signos verbais e não-verbais na representação simbólica do “não-dito” enquanto prática enunciativa inerente à composição intencional do humor. Dentre os resultados, viu-se que a história ganha agilidade em consonância com o tom pilhérico das situações buscadas, sendo a amplitude do diálogo transcendente ao papel de construto composicional que atua como estilo condutor das inúmeras viabilidades do dizer e interpretar.

**Palavras-chave:** Dialogismo, Língua, Mangás, Narrador enunciador, Silêncio.

## INTRODUÇÃO

Nas Histórias em Quadrinhos, as múltiplas possibilidades da narrativa gráfica (BRANDÃO, 2013) e suas contingências de reproduzir o “não-dito” configuram mais do que um rompimento – proposital ou não – na perspectiva quadrinista-narrador, personagem “A”-“personagem “B”, ou ambos. Quando se espera uma “palavra”, o silêncio pode causar estranhamento e assumir significações específicas, consoante a contextos igualmente particulares. Compreender seus efeitos em um dado *lócus* discursivo enquanto “procedimento analítico significativo” (ORLANDI, 2007, p. 72) inclui percebê-lo como multifacetário, uma condição da linguagem de extensão ilimitada (*ibidem*) ou constatá-lo como uma escolha dialógica capaz de forjar e movimentar os sentidos factíveis dentro de uma Formação Discursiva (FD). Esta, na visão de Foucault (1986), corresponde às condições de existência da enunciação, o que inclui “objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas” (p. 43), todos atrelados ao que se deve ou não ser proferido em certa situação.

Nesse sentido, o silêncio em dimensão discursiva transcende o senso comum em que é erroneamente circunscrito como a oposição de sons para tornar-se um espaço composicional do texto, significador por si só. A Perspectiva define o efeito do ato silencioso, pois a maneira como o interlocutor fictício e o real (leitor da história) irá percebê-lo ou decodificá-lo não necessariamente irão se convergir. É o caso do mangá *Komi-San Wa Komyushou Desu*, de Tomohito Oda. A obra se cerca nos protagonistas Shouko Komi-san e Hitohito Tadano, dupla de colegas cuja amizade improvável surge a partir da ansiedade social de Komi e sua dificuldade de se expressar pela oralidade.

A contradição humorada que instiga o enredo compõe-se da posição hierárquica ordinária delegada a Tadano, tímido e “mediano” aluno do ensino médio, rebaixado pelos demais na ordem de popularidade da classe. Sua posição quase anônima o coloca como bom observador do ambiente, passando despercebido propositalmente para se livrar das pressões sociais em uma auto crença de que esse seja o caminho para a felicidade. De forma antagônica, Komi alcança a estima dos demais rapidamente, mesmo sem emitir palavras completas e comunicando-se de forma limitada por meio de gestos improvisados ou da escrita em superfícies próximas.

Embora as possibilidades da ação humana possam ser infinitas, gêneros discursivos mais extensos, dentre eles os próprios quadrinhos, farão uso das especificidades de sua construção composicional, como é o caso da recorrência aos recordatórios como receptáculo para exteriorização dos microdiálogos: os primeiros situam tempo-espaço ao leitor e podem lhes revelar o que está guardado no interior das personagens com a ajuda de um narrador, por vezes de presença indefectível. Os segundos são postos por Bakhtin (1963), no contexto polifônico do romance russo como espaço composicional complexo, onde uma terceira voz focaliza a autoconsciência da personagem.

Mesmo a ausência total ou parcial de vocalização não renunciará completamente ao signo verbal, atuante na função de fixação ou complementaridade do que é imagético. O microdiálogo da personagem, ainda que delimitado a sua mente, dialoga com vozes alheias, que são proferidas, retomadas e rediscutidas. Sua existência pode representar um momento de reflexão, uma tensão, o respeito para com o próximo ou pura dissonância entre o tempo de resposta do indivíduo, sua elaboração cognitiva e a pressão nem sempre explícita da socialização do discurso. Pode ser o cumprimento de uma convenção social ou, justamente, sua subversão espontânea – o rompimento das convicções coletivas, dos pensamentos implícitos e a provação de pressupostos.

A partir dos temas em evidência, somados, dentre outros conceitos, aos distintos papéis nos quais um narrador pode ser posicionado de modo a atender necessidades temáticas díspares, o presente trabalho decorre das seguintes indagações: como se configura a posição responsiva do ouvinte fictício diante dos diferentes usos do microdiálogo em *Komi-San*? Como se dá a construção do “silêncio” a partir dos elementos constitutivos da linguagem quadrinística enquanto estratégia na provocação de um manejo cômico das situações retratadas?

## METODOLOGIA

---

Parte-se do processo abduutivo-analógico, condicente à “busca da conclusão através da interpretação de sinais, de indícios e de signos” (MARTELOTTA, 2013, p. 66), e do método semiótico, cujo foco consiste na compreensão de sentidos do objeto investigado com relativa liberdade de movimentação do pesquisador (BARROS; DUARTE, 2006). Em conformidade com a base teórica do linguista Charles

Peirce, a noção de signo linguístico circunscreve a representação do real, “na impossibilidade de que ele apareça em sua plenitude” (*idem*, p. 194).

O *corpus* da pesquisa é composto por treze recortes selecionados entre os volumes 01 e 11 da versão brasileira de *Komi-San*, publicados a partir de 2022 em formato *Tankōbon*. O critério de seleção assume um caráter probabilístico, cuja escolha se deu pela percepção de múltiplas possibilidades gráficas para reproduzir o “não-dito” nas esferas da *práxis* humanas e sua respectiva decodificação, com a finalidade de perquirir as possibilidades de combinação e recombinação do microdiálogo. Os propósitos deste trabalho, de caráter explicativo-universalista, não se aludem ao silêncio propriamente dito, dilucidado por Orlandi (2007), mas sim às suas possíveis representações gráficas, em um olhar do objetivo para o subjetivo, construídas na dimensão ficcional e seu plano representativo multifacetado do processo interativo. Observou-se, proeminentemente, os seguintes aspectos, sob um viés qualitativo e analítico:

- Intenções, mecanismos e estratégias indiciadas pela composição semiótica de cada recorte na perspectiva dialógica entre autor e receptor via uma concepção bakhtiniana (2003);
- A substancialidade da recorrência ao microdiálogo/A alternância entre a linguagem direta e indireta proporcional (ou não) à oscilação de perspectivas da cena (receptor real e fictício);
- O uso de signos verbais e não-verbais na representação simbólica do silêncio de Komi e nas relações dialéticas presentes nas relações sociais consequentes deste. Inclui heterogeneidades como ângulos, enquadramento e luz/sombra, além das particularidades do estilo de leitura oriental (da direita para a esquerda, de cima para baixo).
- Estratégias enunciativas adotadas para provocar o humor sob a influência de certas Formações Discursivas.

Sob o olhar das possibilidades de construção simbólica como uma rede de relações dicotômicas, temos o ser advindo do não-ser, o singular oriundo do geral e o silêncio assentido pelo que é dialogado. Presume-se que “a ausência de resposta pode significar uma resposta” (BARROS; DUARTE, 2006, p.201), quando esta é expressa de modo intencional – ou ao menos consciente – e de maneira não-arbitrária a um dado cenário discursivo. Enquanto posicionamento da pesquisa, é



assumido o pensamento pragmático e pós-estruturalista de ir além das formações enunciativas, sob o ponto de vista das personagens em posição de locutário, além das formas rítmicas, relações sociais e mudanças espaço-temporais que influenciam cada enunciação na complexidade de suas relações de produção.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

O olhar de Scott McCloud (1995) ratifica as Histórias em Quadrinhos como gênero discursivo condutor de inúmeros sentidos, que transpõem ou simulam a realidade sob dadas configurações diegéticas. Seus códigos característicos, das onomatopeias ao balão de fala, tornam lúdico o condizente jogo de vozes ficcionais que dialogam entre si consoante àquilo que é exposto. Sua pluralidade de possibilidades cede espaço para eventos e circunstâncias exageradas, ou mesmo artificiais, ainda que a verossimilhança mantenha a conexão entre quem lê e o que é lido, foi posto como verídico pelas instâncias a ele apresentadas.

A polifonia característica do binômio autor-personagem, esclarecida pela visão bakhtiniana (2003), posiciona as personagens como detentas de uma “consciência autônoma que se constitui por juízos de valor próprios e independentes, sendo esses juízos divergentes ou convergentes com a visão de mundo do autor” (MACHADO; TURATI, 2019, p. 305). Considerando ainda que todos os signos são ideológicos (BAKHTIN, 2003), não há partida do ponto de vista do mangaká, mas sim da autonomia axiológica das inúmeras elocuições que se intercalam no *lócus* fictício enquanto reprodução parcial e consciente do cotidiano.

Nos mangás, as onomatopeias em língua japonesa costumam ser frequentes, muitas vezes situadas como parte do domínio visual. “Para dar clima à cena e compensar a ausência de sons, a variedade cresce a níveis estratosféricos. Na tradução, é preciso inventar um grande número de onomatopeias para compensar essa diferença” (LUYTEN, p. 90, 2005). Outra recorrência vista nos quadrinhos orientais é o uso de onomatopeias criadas apenas para representar situações específicas, o que inclui a ausência de som. Além de ruídos, a própria palavra “silêncio” pode surgir grafada (idem), ou dar lugar ao *kanji* 間 (*Ma*), que indicia um vazio espacial, temporal ou espaço-temporal. Para efeitos de análise, observa-se os recortes a seguir:

Imagem 1 – Página 9, 10 e 11 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 01 (2022), respectivamente



Fonte: Tomohito Oda (2022).

A premissa de *Komi-San* parte da promessa do impopular Tadano em ajudar Komi a ter cem amigos no colegial, onde a estrutura diegética nasce das reações da jovem diante do peso com o qual enxerga acontecimentos banais do dia a dia escolar. A beleza e graciosidade da moça lhe atribuiu accidentalmente a máscara social de uma figura autoconfiante, esnobe e determinada, sempre posta à prova quando se vê rodeada de seus colegas excêntricos.

O recorte inicial (imagem 1) traz o primeiro princípio de interação entre Komi e Tadano. Seguindo a ótica do rapaz, o requadro sequencia o momento em que a garota se aproxima deste enquanto mexia em seu armário, numa paralipse visual. O cumprimento, iniciado na página 8, sofre uma pausa (bom di.../...a), cujo rompimento indicia a reação de surpresa ante a beleza da jovem. Em partes, ambos assumem a posição responsiva silenciosa. Todavia, a de Tadano é sobreposta de emanatas para representar aspectos extralinguísticos de sua expressividade embaçada, a serem evidenciadas àquele que lê: gotículas de suor, riscos sobrepostos às bochechas e linhas de movimento que expressam a gesticulação convulsa do protagonista.

O rosto sério de Komi é sobreposto a retículas floridas, que se associa com a adjetivação “linda”, proferida sequencialmente no microdiálogo de Tadano. Seu espaço de pensamento dispensa bolhas para conectá-lo ao personagem, algo

característico dos quadrinhos nipônicos. “Um viva para às escolas preparatórias!!”, interage consigo mesmo na dimensão do inconsciente. O narrador recitador (*récitant*), retraído e heterodiegético (GROENSTEEN, 2011) – que aqui se faz presente em recordatórios na terceira pessoa – é redundante ao explicar sua exaltação já evidenciada em texto verbal e não-verbal, o que sugere a intencionalidade cômica consoante ao tom da obra. Uma possível pretensão sarcástica, embora concordante a este propósito humorístico, pode ser descartada em função da confiabilidade contínua do *récitant*, que em suas constantes aparições seguintes limita-se a descrever com exatidão aquilo que é materializado no espaço encenado, em relativa forma neutra. Mas, então, até onde sua recorrência não imperativa se faz necessária diante de signos visuais que já assumem tal papel narrativo? Suas escolhas linguísticas, por mais simples que se construam, retomam discursos alheios, necessariamente ideológicos, para construir e assegurar o que é descrito e/ou situado.

Em seguida, vê-se como a “não-resposta” de Komi, ou ainda a ausência de um ato ilocutório socialmente condizente, é formada pela repetição do sinal de pontuação “reticências” (...), respondidas por mais reticências, igualmente prolongadas, – desta vez acompanhadas de uma interrogação (?). A escolha gráfica substitui intencionalmente a total ausência de texto verbal nos balões ou recordatórios, na logicidade de evidenciar que há um vácuo incômodo e atípico provocado, na quebra incomum da convenção social já iniciada. Esse mesmo vazio provoca o estranhamento advindo de uma responsabilidade inesperada, seja para Tadano ou por um público leitor que observasse a cena sem o conhecimento da sinopse da obra, seu título ou da personalidade reclusa de Komi. Esse “silêncio”, no entanto, seria desprovido de valorização?

A desconstrução da memória discursiva que posiciona o ser silencioso (ou silenciado) como um enunciador passivo, uma vez que “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12), soma-se à noção prévia daquilo que pode e deve ser dito em dada conjuntura. A quietude vocal aqui é significante, constitutiva à mercê de problemas comunicativos. É reconhecida por Tadano, mas não lhe é inteligível nesta lógica situacional.

Todavia, como o ser-humano está condenado a significar, esse movimento responsivo provoca uma interpretação equivocada, ou ainda, não é corretamente decodificado pelo desconhecimento de um contexto mais amplo. A repetição do *katakana* ぎ (*gi*), traduzida como “giiiiirl”, cria a expressão onomatopeica de um rangido/estalo, corroborada pela emanata de uma seta curva para sugerir a virada

estremecida da cabeça de Komi, que direciona olhares expressivos a Tadano. Seu rosto recebe hachuras, técnica inata aos quadrinhos nipônicos para criar efeitos de tons, volumes ou sombras com o desenho de várias linhas paralelas e próximas entre si. Dessa forma, cria-se uma expressão facial de seriedade, fortalecida pela repetição do *katakana* ㄸ (*do*), adaptado como “d-d-d-dwooh”, e que compõe o plano de fundo.

É pertinente observar como a primeira interpretação proposta ao som simulado – seja por Tadano ou pelo leitor – é a de uma batida tensa, equivalente à onomatopeia “tum-tum”. Em outras palavras, o ambiente é impregnado pela tensão que é estabelecida, ao mesmo tempo em que as hachuras se expandem a ponto de cobrir grande parte do corpo de Komi com a tinta nanquim, de modo a aparentar uma posição responsiva híbrida de arrogância-brabeza.

O microdiálogo seguinte de Tadano passa a exercer uma relação com aquilo que não foi dito, a ausência de um discurso aguardado, de uma correspondência – um “bom dia” – substituída pelo “silêncio” acrescido de aflição. “Irgh! Será que eu fiz algo de errado?! Mas o quê?!/O que foi isso, afinal...?!”, questiona a si próprio. Esse tipo de debate interior entre uma personagem e seu “eu interno” é recorrente por toda a obra em sua polifonia e, muitas vezes, estabelece uma pseudo relação de bivocalidade entre seus pensamentos e as supostas e hiperbolizadas – porém inexistentes – intenções ponderadas por Komi. Estas, apenas presumidas, costumam ser revestidas de compreensões e avaliações particulares, carregadas de valorações, alternantes conforme cada sujeito que as interpreta. Cria-se, portanto, novas entonações e posicionamentos em cima de discursos que não existem, internamente ou externamente, frutos da baralhada decodificação do que não é (claramente) dito, como se veria melhor adiante, no terceiro recorte (imagem 3). E que outros aspectos extra verbais – até mesmo os da *psique* única e individual de cada locutário – poderiam levar a esse equívoco?

A conclusão da cena, após a “fuga” de Komi, leva o *récitant* a assumir papel substancial na reconhecimento limitada ao plano ótico do leitor. Expressa, na terceira pessoa: “Tadano-kun ainda não havia percebido.../...que Komi-san tem problemas comunicativos”. Logo, esclarece o que estava indiciado, mas não elucidado a ponto de não dar possibilidades para outras interpretações permitidas, concomitantemente a contextos desconhecidos, como fatos que fariam Tadano ser vítima de desprezo. A terminação *kun* é uma forma de tratamento para meninos ou homens com quem se tem alguma intimidade, enquanto *sama* demonstra respeito



e evidencia uma hierarquia. Dado que o *récitant* aqui não acompanha alguém em específico, estando sempre adjunto àqueles presentes em cena, o mais provável é que essa relação de formalidade-informalidade ocorra em conformidade com as relações hierárquicas pré-estabelecidas diegeticamente, que influenciam até mesmo na nomenclatura “Hitohito Tadano” (Tadano Hitohito, no original), traduzível literalmente como “apenas uma pessoa comum”. O nome “Komi”, do japonês e inglês, vem de *communication*, o que cria um jogo rítmico cômico, intencional, no léxico do *récitant*, responsável também por ressignificar 下 (do) como os batimentos cardíacos elevados. Sua fala opera como a quebra jocosa da tensão no plano do leitor (ela é íntima para com ele), o que se reforça pela divisão em dois recordatórios, situados em quadros distintos, que atestam a ruptura.

Imagem 2 – Trechos da página 174 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 01 (2022)



Fonte: Tomohito Oda (2022).

No segundo recorte (imagem 2), um grupo de colegas de turma populares brinca de um jogo que requer a oralidade. A dinâmica desperta o interesse de Komi, que deseja participar. Na tentativa de resolver seu problema de ansiedade social com um alegado “tratamento de choque”, Najimi Osana, amiga/o/e de infância de Tadano, a convida. A atividade consiste em todos repetirem ordenadamente o léxico *Gyutan*, substituindo *tan* por um bater de palmas. A cada três repetições da palavra, o número de palmas aumenta, o que exige ritmo, atenção e o uso correto da fala.

Para dar suporte à Komi, Tadano se vê obrigado a se convidar para a brincadeira: “Err.../s-será que posso participar também?”. A repetição da letra “s” simula o reflexo do nervosismo em sua dicção, contribuído pela interjeição “err”, que expressa reticenciosidade /timidez e simula sonoridade informal, que indicia a intenção de

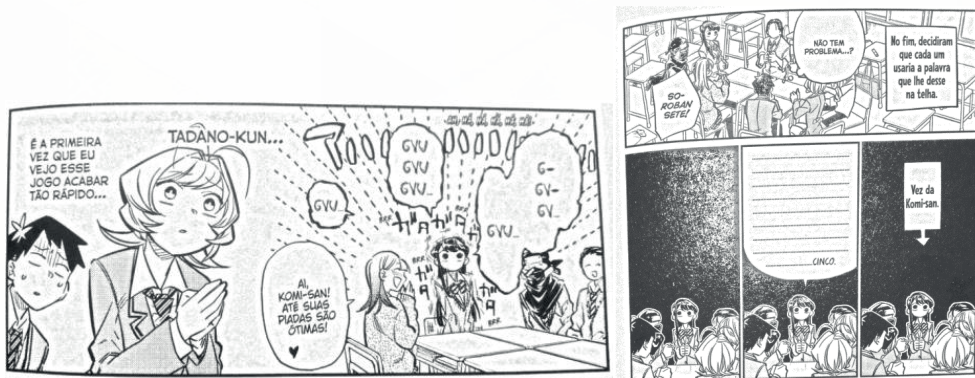
abrir uma nova enunciação. Esse ato de intromissão desperta a reação dos demais, em um total descompasso entre pensar e falar: o microdiálogo aqui opera como contraponto da realidade proposta, em que a revelação de uma postura de dissimulação procedente de máscaras sociais colegiais hegemônicas germina o efeito cômico – não sob o prisma de Tadano, mas sim na visão do público. Os léxicos “lixo” e “estorvo” acentuam a colocação periférica atribuída ao personagem em sua impopularidade, que é “sentida” energeticamente, apenas, pois o microdiálogo só é acessível a quem lê.

A retratação da linguagem informal inclui a alternância de outras interjeições, como “hã” (surpresa); “claro” (concordância); “eba” (felicidade). Todavia, o primeiro quadro ganha um sentido destinto do que é estruturado ao ser dilucidado pelo segundo, o que ratifica a impossibilidade de dissociação da língua com a ocasião de seu uso. O modo imperativo, presente em ambas as exposições, transita do propósito de inclusão para o oculto desejo de exclusão, o que por intenção é antitético: “chega aí/Vá embora logo”. A conjuntura evidencia como o silêncio e a o som manifestado não formam entre si uma relação dicotômica, mas sim contínua e retroativa, sendo possível dizer sem pronunciar conforme forem as circunstâncias.

Semioticamente, é interessante como as feições das personagens se mantêm inalteradas, distinguindo-se de um estado responsivo para outro por meio de códigos não-verbais. Enquanto retículas circulares sombreadas dialogam com o olhar otimista da esfera das enunciações, o nanquim preenche o cenário e provoca o contraste entre claro e escuro para diferenciar o plano factual do abstrato. Este segundo, silencioso no âmbito enunciativo, é igualmente valoroso para o interdiscurso em sua heterogeneidade, pois nasce do “já dito” e impacta propriamente no que ainda será falado. As emanatas, em forma de gotículas, também são novamente recorridas.



Imagem 3 – Quadro das páginas 176 e 178 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 01 (2022), respectivamente



Fonte: Tomohito Oda (2022).

Mais adiante, no terceiro recorte (imagem 3), Komi tem dificuldade em expressar *gyu*, que se repete em consequência de seus tremores devidamente sonorizados (“brrrr”, na versão brasileira). “Ai, Komi-san! Até suas piadas são ótimas”, diz Yamai, que é assumidamente apaixonada por ela. Essa informação, fornecida por um interdiscurso que já lhe atribuiu uma personalidade de *stalker*, influencia na cognição da fala, por seu hábito de cortejar Komi mais que os demais. O tom carinhoso, todavia, de pretensão sedenta, é contribuído pela emanata de um coração. Todos expressam suas convicções e padrões comportamentais constantemente mutáveis, a partir das “relações sociais em suas vivências, através de suas identificações, escolhas e consequências, aprendizagens” (MACHADO; TURATI, 2019, p. 305).

Por vezes a sonoridade de Komi ganha novas possibilidades gráficas, como o uso de linhas pontilhadas para simbolizar a demora de sua resposta, diferentemente do quadro seguinte, em que há um vácuo total e que premedita a perda proposital dos colegas no jogo *yubisma* para agradar a garota, o que provoca novo momento cômico (imagem 4). Observa-se como o estado de espírito, reação-resposta ou condição narrativa de Komi, quase sempre, surge na voz do narrador, enquanto os “falantes” terão um recurso que lhe é privada propositalmente pelo mangaká – o balão de pensamento. Oda faz uso do *récitant* nos recordatórios como uma personagem à parte quando ao lado de Komi, como sua “audiodescrição” – às vezes indispensável àquilo que se propõe tornar cognoscível a quem lê. Soma-se ao recurso gráfico as expressões faciais exageradas e a ausência (ou excesso) de

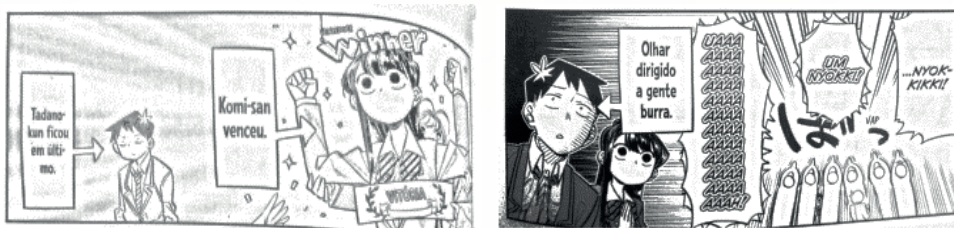
gesticulações do corpo e demais estilizações possíveis da combinação entre o verbal e o visual na formação de enunciados.

A percepção do autor a sua cria vê-se externa à diegese, enquanto as enunciações de uma história se formam de seu caráter polifônico: os pontos de vista das personagens em seus respectivos prismas, geralmente dissemelhantes, assim como posições sociais e espaço-temporais desiguais, se contrapõem de modo a provocar situações diversas, dentre elas as de teor cômico e dramático. Mesmo o uso de uma narração interna – ou metanarração – conta com a criação de uma nova voz, que integra o dialogismo proposto em seus diferentes níveis na dita heteroglossia das relações dialógicas (BAKHTIN, 2003). Suas particularidades, no entanto, costumam se refletir nas marcas estilísticas que originalizam a obra, passíveis de identificação.

A própria recorrência ao microdiálogo na exteriorização de sensações e pensamentos das protagonistas transforma-se numa escolha estratégica, pertinente para o tom que se busca estabelecer. “Os quadrinhos desenvolvem uma linguagem autônoma, fazendo parte de uma cultura visual que se constitui historicamente, como arena de negociações e mediações com o leitor” (QUELUZ, 2011, p. 3). Falamos, portanto, da relação de convivência entre leitor e autor, uma simplicidade dada pela representação de momentos compreensíveis e compartilháveis pelo referencial imagético comum entre ambos. O sentido é assimilado pelo que está instaurado pelas singularidades contidas nos símbolos, sejam estes verbais ou não-verbais.

Ademais, foram percebidas a recorrência das expressões onomatopaicas (“arf”, como significante de falta de fôlego ou “bzz” enquanto representação simbólica de cochichos, por exemplo), enquanto eventuais necessidades de uso das *mímesis gitaigo* são majoritariamente sanadas pela adoção estilística ao microdiálogo. Há ainda outras constantes, a perceber: a repetição premeditada do quadro mudo enquanto quebra de FDs; a dissintonia entre locução e interlocução provocada pelo silêncio; a repetição silábica na reprodução da timidez. Paralelamente, situações mais sérias tendem a ser completamente mudas, enquanto nas cômicas, como o quarto recorte (imagem 4), a contextualização de uma informação relativamente implícita pelo *récitant* compõe o humor com enunciações objetivas. É o caso das expressões lexicais “Tadano-kan ficou em último”/“Olhar dirigido a gente burra”, que dialogam com os olhares excessivos e descontentados, ou das emanatas que celebram a vitória coagida de komi.

Imagem 4 – Trechos das páginas 179 e 180 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 01 (2022), respectivamente

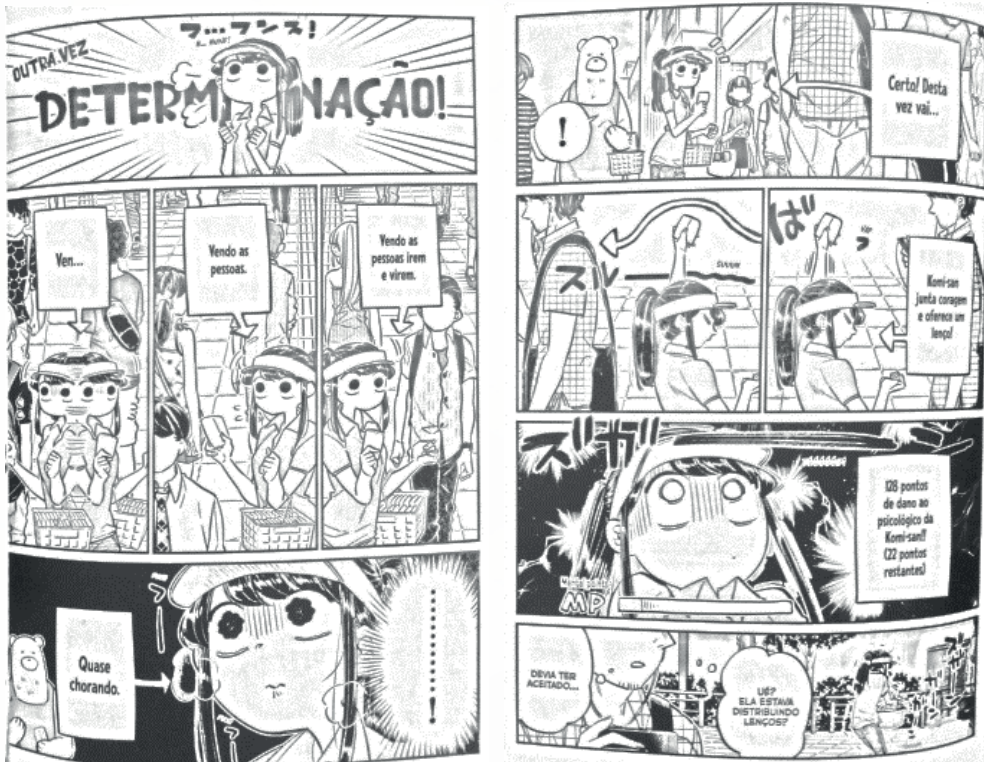


Fonte: Tomohito Oda (2022).

No volume 03, Najimi encarrega Komi de distribuir lenços de papel na rua, uma atividade arrevesada por sua timidez (Imagem 5). Os léxicos “outra vez” e “determinação” aparecem imersos na dimensão artístico-pictórica, o que exemplifica alternativas possíveis ao *récitant* para se exteriorizar o estado de espírito da personagem. A voz narradora aqui sobrepõe sua passividade, a ponto de abdicar de sua pseudoneutralidade. “Vendo as pessoas irem e virem”; “Vendo as pessoas”; “vem...”. A retração gradual da expressão original opera como contagem regressiva que acompanha a transição emocional da protagonista, de um estado de determinação para frustração, consoante o fracasso de sua incumbência.

As reticências, até então adotadas para ilustrar lacunas nas posições responsáveis esperadas nas interações de Komi, internalizam o vácuo para seu subconsciente. As sinalizações seguintes do *récitant* abandonam o modo gerúndio para sugerir uma nova tentativa de acerto: “Certo! Desta vez vai...”. Um olhar atento à obra leva a percepção de uma segunda função *récitant*. Trata-se aqui não de um posicionamento explícito deste acerca dos eventos narrados, mas sim de uma sugestão de sentença que poderia ser pronunciada naquela situação discursiva, ou que, ao menos, expresse sentimentos e ações ocultos pela posição silenciosa da protagonista – o que ocorre novamente no sexto recorte.

Imagem 5 – Páginas 102 e 103 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 03 (2022), respectivamente



Fonte: Tomohito Oda (2022).

A coloquialidade (corroborada pela interjeição de concordância) e a transição da linguagem indireta para a direta denunciam essa alternância, sem quaisquer distinções nos recordatórios. O padrão do *récitant* é enfim perspectivado ao fazer pilhéria com uso de uma metáfora esportiva para evidenciar o abalo psicológico de Komi, condizente com o potencial criativo de determinados gêneros, evidenciado por Bakhtin (2003). No recorte seguinte (Imagem 6), Komi e seu pai – a quem se assemelha aos problemas comunicativos – saem para comprar roupas. Os recordatórios ilustram melhor a mencionada finalidade do *récitant* de traduzir a gesticulação das personagens para compreensão do leitor:



Imagem 6 – Página 29 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 06 (2022)


Fonte: Tomohito Oda (2022).

No volume 04, o microdiálogo da colegial Nokoko Inaka expõe um monólogo de auto apresentação. Narrativamente, o texto articula um momento autorreflexivo das angústias da personagem, com a função metodológica de situá-la ao leitor. Dessa maneira, sua voz interna dialoga com aquele que lê. Essas fronteiras, por vezes, não estão claramente delimitadas, ao considerar que a metalinguagem permeia explicitamente outras passagens da obra – a incluir o diálogo abertamente dirigido a um expectador ausente da situação discursiva.

O papel humorístico do *récitant* é construído por repetições lexicais, que expressam, respectivamente, a reiteração escusada de uma informação dita imediatamente antes e o paralelismo entre as posições de Komi e Inaka (Imagem 6). Ainda nesta edição, o uso de signos não-verbais na representação simbólica do silêncio aufere variações (Imagem 7), a exemplo de uma linha trêmula que visa significar uma voz recolhida, presa, não codificável, reforçada pelo *katakana* カ (*ka*) e sua variação prolongada, ア (*kaa*).

Imagem 7 – Páginas 67 e 74 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 04 (2022)



Fonte: Tomohito Oda (2022).

Imagem 8 – Trecho da página 98 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 04 (2022)



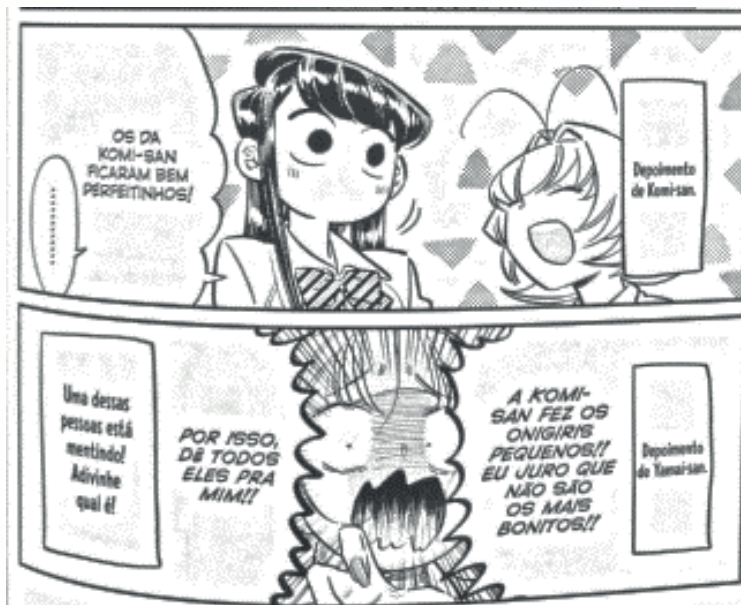
Fonte: Tomohito Oda (2022).



O volume 05 difere ao incluir uma interação direta do *récitant* para com o leitor, sustentada pela aplicação do modo verbal imperativo: “Uma dessas pessoas está mentindo! Adivinhe qual é”. O contexto situacional denuncia o caráter retórico da colocação, de propósitos essencialmente cômicos. Durante os preparativos para um festival cultural, Najimi, Onemine, Komi e Yamai preparam onigiris (bolinhos de arroz japonês) para os demais estudantes. Cada uma prepara a iguaria com um formato específico, sendo os de Komi os considerado mais perfeitos. O discurso de Yamai-san não significa de forma isolada, sendo necessária a nova recorrência do leitor ao interdiscurso que delata a malícia vinculada à jura inverídica da moça.

Sua expressão facial intensiva, sobreposta de traços estilizados, reforça a dissimulação retratada (Imagem 9). A interação discursiva humana, na noção bakhtiniana (2003), independe da veracidade do contexto ou do código utilizado. Em outras palavras, basta um emissor, não abstrato, e seu propósito comunicativo, ainda que tal cometimento seja desprovido de honestidade. Presume-se de antemão a possível reação-resposta do leitor, ao pressupor sua imediata cognição da obviedade dos fatos.

Imagem 9 – Trecho da página 118 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 05 (2022)



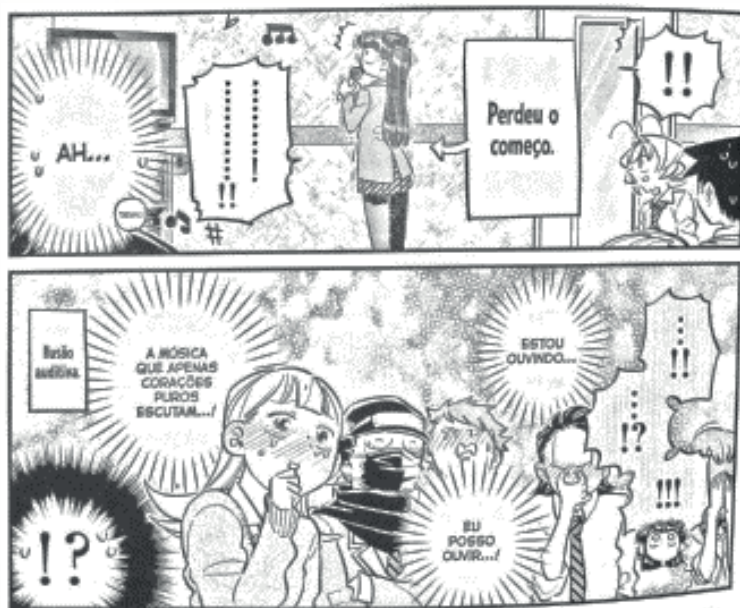
Fonte: Tomohito Oda (2022).

Ao comemorarem o desempenho da turma nas atividades do festival, Komi se vê intimada a cantar em um karaokê. Mesmo sem conseguir emanar qualquer ruído, Yamai passa pelo que a voz narradora chama de ilusão auditiva: “A música que apenas os corações puros escutam...!”. A fala aparenta trazer um intertexto manifesto ao conto *Kejserens nye Klæder* (A Roupas Nova do Rei, 1837), do autor dinamarquês Hans Christian Andersen. Nele, as vestes reais invisíveis são justificadas por serem nítidas apenas aos olhos de ressabidos.

A sandice torna-se verdade relativa a um referente – a receptora, concernente às motivações sociais posicionadas por convenções pela ocasião discursiva em si. Seria então a música não proferida por Komi uma realidade discursiva, atinente ao ato comunicativo vigente? Bakhtin (2003) designa o enunciado como unidade concreta e real da comunicação discursiva, assim como o contexto.

A ininteligibilidade das formas discursivas, neste caso a sonoridade abstraída pelo consciente de Yamai, compromete uma intercomunicação verídica, passível de análise suficientemente consistente (Imagem 10).

**Imagem 10** – Trecho da página 17 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 6 (2022)



Fonte: Tomohito Oda (2022).

No volume 9, o *récitant* assume a própria existência, ao mesmo tempo em que transparece juízo de valor sobre a personagem Akako Onigashima: “é muito gente boa!!/Adoro!! (by: narrador)”, exclama. A reconhecimento, munida de valorações, ocorre como um apêndice ao requadro do recordatório, de modo a enfatizar o rompimento jocoso da estrutura. Logo, percebe-se como o discernimento do discurso caminha para além dos limites da materialidade linguístico-textual, a situar a dimensão pictórica das convenções gráficas como alicerces para a compreensão da logicidade narrativa, ou ainda, para além do conteúdo concreto-semântico, a ponto de compor uma relação dialógica entre o binômio narrador-leitor (Imagem 11).

Imagem 11 – Trecho da página 97 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 9 (2022)



Fonte: Tomohito Oda (2022).

A ambientação subsequente reforça a razoabilidade do *récitant* para exprimir e vivificar as posições silenciosas de Komi e Tadano. Assim, opera como um terceiro protagonista, que oculta possibilidades menos dinâmicas do mangaká de narrar estes mesmos eventos. Têm-se o que Orlandi (2007) chama de silêncio constitutivo, atuante na formação linguística. O silenciamento das personagens é uma unidade estilística, uníssona a proposta diegética de retratar – ou contornar – os problemas comunicativos que direcionam a trama.

Imagem 12 – Página 179 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 9 (2022), respectivamente



Fonte: Tomohito Oda (2022).

O dialogismo bakhtiniano, embora não se refira diretamente a textos visuais – ou multimodais, como os quadrinhos –, se aplicam a sua verbo-visualidade, visando à plenitude de seus sentidos. A complementariedade de significados agraciada pelo *récitant*, que conjectura a existência das vozes que movimentam a história, reconhecendo-as, se valendo destas. As relações dialógicas entre narrador e personagem, ocorrentes nos limites do texto, internamente, enquanto materialização do gênero discursivo, se fazem presentes desde a alternância entre discurso direto e indireto, à narração de circunstâncias silenciosas. Neste caso, a ausência de verbalização dos protagonistas resulta na assiduidade do *récitant*, que assume as rédeas da estrutura narrativa (Imagem 12).

Imagem 13 – Página 57 de *Komi-San Wa Komyushou Desu* vol. 11 (2023), respectivamente

Fonte: Tomohito Oda (2022).



Por fim, ainda em vista que efeitos de sentido produzidos no leitor são uma soma de fatores – a incluir a organização visual de cada passagem, o último recorte (Imagem 13) aponta como a representação gráfica do silêncio influencia a estrutura composicional dos quadros, ao compor um paralelismo de grafismos, simétricos entre si. O irmão mais novo de Komi, Shousuke-kun, tem por crença que não há necessidade de se comunicar, o que o faz evitar quaisquer diálogos. Ao se ver pressionado a se banhar com ele em uma sauna, Tadano se vê em novo momento silencioso. Ambos se sentam em extremidades opostas, o que perdura por dois quadros. A quietude vocal é novamente representada por reticências, que se espelham equilibradamente, de forma harmônica ajustada a um eixo central, cuja repetição também se percebe na página anterior. Se um deles expressa duas colunas de reticências, a posição responsiva do outro é retratada por outras duas colunas. Três colunas são correspondidas por outras três e assim sucessivamente. Ressoam como partes integrantes da construção do layout da página, impactantes às preferências e estratégias discursivas do mangaká no silêncio constitutivo de seu sentido: o “dizer” para “não dizer” ou, neste caso, o oposto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

Concomitantemente com as características textuais e imagéticas das HQs, o silenciamento se penetra entre o verbal e o não-verbal, percorrendo esferas que vão da dimensão do real, na qual situa-se o quadrinista e sua condicionada liberdade criativa, ao seu uso das sarjetas como resquício do silêncio fundante, até chegar à esfera linguística, onde ocorre o apagamento de sentidos como uma escolha política e articulada por este artista para que sua visão e trama almejadas possam se concretizar.

A ausência total ou parcial de sua voz é subvertida pelo mangaká com o uso de elementos verbais e não verbais característicos dos quadrinhos nipônicos, proeminentemente o uso do recordatório como interface para o microdiálogo. É nele que a narração assume, quando exposto na terceira pessoa, a função de dizer o “não dito”, o que compõe uma relação dialógica intimista entre narrador e leitor. Sua pausa descritiva permite que os signos silenciados se tornem perceptíveis em uma dimensão não visível para além da ótica de quem lê, em um plano semiótico inacessível ao ser fictício, mas que abre espaço para variadas interpretações.

Dito posto, a narrativa ganha agilidade em consonância com o tom pilhérico das situações buscadas, característica dos *shounens* (mangás focados no público masculino) mais voltados para a comédia que trocam o fantástico pelo cotidiano, ou os alternam. O desencontro entre as projeções mentais concebidas diante da quietude do ser comunicativo pode soar como um efeito colateral da heterogeneidade das múltiplas interpretações possíveis de sua pseudo-passividade, movidas pelas dissonantes crenças e seu impacto no reconhecimento de dado contexto pragmático-discursivo ou mera estratégia narrativa intencional daquele que estabelece as regras do jogo dialógico – o autor, que fará uso da complexidade das relações interpessoais.

Em *Komi-San*, a polifonia, por vezes, beira à cacofonia, devido à alternância ágil e balbudiada entre o diálogo expresso e o microdiálogo, suavizada pelo consentimento do gênero discursivo em questão dado à possibilidade do leitor de ler e reler as enunciações em seu próprio tempo de processamento. A constância dos recordatórios explicativos, das emanatas e das expressões onomatopeicas reforçam-nas como elementos estilísticos relevantes e, por fim, as FDs que indiciam o pensamento hegemônico vigente numa instituição que, por vezes não exteriorizadas, corroboram para o efeito cômico e se soma à riqueza semiótica do hibridismo entre imagens pictóricas distintas. A amplitude do diálogo transcende o papel de construto composicional para atuar como um estilo, de modo que o microdiálogo torna-se decodificador de sentidos omitidos. Passa a desmitificar hierarquias, aprofunda sua complexidade e expõe divergentes camadas da intimidade social com ironia e ambiguidade. Em síntese, o silêncio – concreto ou representativo – abre as múltiplas possibilidades do dizer e interpretar.

## REFERÊNCIAS

---

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.[1963]

DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2006.



BRANDÃO, Pedro José Arruda. **Momentos e quadriláteros:** a relação entre histórias em quadrinhos e silêncio. São Paulo: Histórias em quadrinhos, 2013.

FOUCAULT, Michel. As formações discursivas *in*: **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

GROENSTEEN, Thierry. **Bande dessinée et narration: système de la bande dessinée 2**. Paris: PUF, 2011.

LUYTEN, Sônia. **Cultura pop japonesa:** mangá e animê. São Paulo: Hedra; 2005. p.49-57.

LUYTEN, Sônia. Onomatopeia e mímesis no mangá: a estética do som. **Revista USP**, n. 52, p. 176-189, 2002.

MACHADO, Julio; TURATI, Carlos. Perspectivas metodológicas de Bakhtin, Ducrot e Carel para o letramento: uma hipótese de Procedimento polifônico. **Pesquisa Científica (Coleção 30 anos UEMG)**, Minas Gerais, editora UEMG, vol. 2, 1ª ed., 300-328, 2019.

MACIEL, Lucas. **RELAÇÕES DIALÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO: ANÁLISE DE UMA NARRATIVA DO VESTIBULAR UNICAMP**. 2014. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/340.pdf>. Acesso em 18 jun 2023.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 1995.

MONTE, Gabriel. **Onde Está o Narrador nos Quadrinhos Silenciosos?**. 2018. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais5asjornadas/q\\_linguagem/gabriel\\_monte.pdf](http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais5asjornadas/q_linguagem/gabriel_monte.pdf). Acesso em: 29 abr 2023.

ODA, Tomohito. **Komi Não Consegue Se Comunicar** vol. 1. São Paulo: Panini Comics, 2022.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Editora da UNICAMP, 2007.

QUELUZ, Marilda. **QUADRINHOS EM AÇÃO: AS REPRESENTAÇÕES DA EXPERIÊNCIA URBANA NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX**. 2014. Disponível em: [http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/14/1300670325\\_ARQUIVO-\\_anpuh2011marildaqueluz.pdf](http://encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/14/1300670325_ARQUIVO-_anpuh2011marildaqueluz.pdf). Acesso em 18 jun 2023.