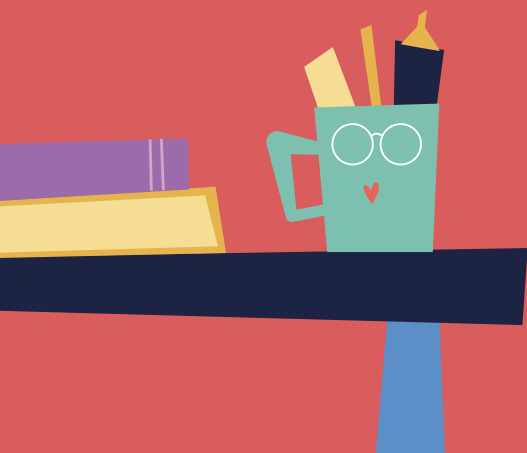


Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
João Wandemberg Gonçalves Maciel
Laurênia Souto Sales
(Organizadores)

LINGUAGENS EM DIÁLOGO

caminhos para a formação docente no
ensino de língua e literatura





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Terezinha Domiciano Dantas Martins

Reitora

Mônica Nóbrega

Vice-Reitora



Editora UFPB

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento

Diretora Geral da Editora UFPB

Rildo Coelho

Coordenador de Editoração

LINGUAGENS EM DIÁLOGO

caminhos para a formação docente no
ensino de língua e literatura

1ª Edição – 2025

E-book aprovado para publicação através do Edital nº 01/2023 – Editora UFPB.

Direitos autorais 2025 - Editora da UFPB



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
Site: www.editora.ufpb.br
Instagram: @editoraufpb
E-mail: atendimento@editora.ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à



CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)

José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)

Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciências Sociais e Aplicadas)

Márcio André Veras Machado (Ciências Sociais e Aplicadas)

Maria de Fátima Alcântara Barros (Ciências da Saúde)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)

Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)

Raphael Abrahão (Engenharias)

Catalogação na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

L755 Linguagens em diálogo: caminhos para a formação docente no ensino de língua e literatura [recurso eletrônico] / Carla Alecsandra de Melo Bonifácio, João Wandemberg Gonçalves Maciel, Laurênia Souto Sales (organizadores). – Dados eletrônicos - João Pessoa: Editora UFPB, 2025.

E-book.

Modo de acesso: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>

ISBN : 978-65-5942-303-3

1. Linguística. 2. Língua portuguesa - Ensino. 3. Literatura brasileira - Ensino. 4. Formação de professores. I. Bonifácio, Carla Alecsandra de Melo. II. Maciel, João Wandemberg Gonçalves. III. Sales, Laurênia Souto. IV. Título.

UFPB/BC

CDU 81

BONIFÁCIO, Carla; MACIEL, João Wandemberg; SALES, Laurênia (org.). **Linguagens em diálogo**: caminhos para a formação docente no ensino de língua e literatura. João Pessoa: Editora UFPB, 2025. E-book (355 p.). ISBN 978-65-5942-303-3. Disponível em: _____ . Acesso em: _____.

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
João Wandemberg Gonçalves Maciel
Laurênia Souto Sales
(Organizadores)

LINGUAGENS EM DIÁLOGO

caminhos para a formação docente no
ensino de língua e literatura

Editora UFPB
João Pessoa
2025

Apresentação

O ensino e a aprendizagem, temas amplamente discutidos em diversos contextos sociais para uma educação de excelência, revelam construções sociais subjacentes ao saber docente. A linguagem, como prática social, desempenha um papel crucial nesse processo, sendo a base para a constituição do indivíduo como sujeito da sociedade. Ela se faz presente em todos os campos da comunicação humana, moldando a forma como nos constituímos e percebemos o mundo a nossa volta.

Nesse contexto, por meio desta obra que ora compartilhamos com a comunidade, notadamente com aqueles da área de Linguística, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pretendemos fomentar a construção de diálogos profícuos sobre o ensino de língua e literatura, baseando-nos nas perspectivas de professores de diversas instituições, as quais abarcaram pesquisas sobre a linguagem que vão dos anos iniciais do ensino fundamental até o ensino superior.

Com reflexões sobre temas que abrangem estudos sobre leitura, escrita, oralidade, letramento literário e formação inicial de professores, os objetivos de cada capítulo são diversos, cuidadosamente planejados e elaborados, evidenciando a amplitude das pesquisas realizadas.

Assim, no capítulo de abertura, intitulado *O lúdico e as multissemioses: ensino de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando no 2º ano do ensino fundamental*, Raquel Silva e Iara Martins destacam a necessidade de expandir a aplicação de jogos educativos além da educação infantil. Seu objetivo principal é analisar como os jogos, embasados na ludicidade e nas multissemioses, podem contribuir com o processo de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. As autoras observaram que as multissemioses presentes nos jogos e nas brincadeiras conferem ao aprendiz modos distintos para desenvolver as habilidades de leitura e escrita, pois essas atividades carregam diversos elementos portadores de significado.

No segundo capítulo, *O gênero fábula e a prática da leitura na educação de jovens e adultos*, Andrea Souza e Carla Alecsandra Bonifácio buscam contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através do gênero discursivo fábula. Após diagnosticarem, realizaram uma diagnose das habilidades leitoras dos alunos e desenvolveram uma Intervenção Pedagógica por meio de Oficinas de Leitura. A avaliação final evidencia o êxito da intervenção realizada, destacando que o gênero fábula é apropriado ao nível de aprendizagem dos discentes da EJA, devido à sua brevidade e à contemporaneidade dos temas abordados, que, via de regra, levam à reflexão.

Na sequência, Maria da Conceição Dério, Laurênia Sales e Eulália Leurquin, em *O discurso racista anunciado e em disputa na publicidade: uma proposta didática de leitura antirracista*, apresentam uma proposta didática de leitura antirracista na perspectiva discursiva, que problematiza os sentidos partindo das condições de produção da peça fílmica de Páscoa da Lacta de 2023, suspensa da mídia pela própria marca devido ao viés racista do anúncio. Para tanto, promovem reflexões acerca dos sentidos imanentes e daqueles acessados na opacidade da publicidade em questão, incitando outros percursos de produção de sentidos em outras materialidades discursivas que versem ou não sobre a temática racial.

O quarto capítulo, intitulado *Imagens de controle no livro didático de língua portuguesa: repensando sentidos e combatendo o preconceito*, de Fabíola Lira, Henrique Miguel Silva e Antônia Simões, investiga a relação entre marcadores sociais, preconceitos e minorias em seu estudo, detalhando uma intervenção conduzida em uma turma de Língua Portuguesa, 9º ano. A pesquisa, dividida em duas etapas, envolveu a análise crítica de uma coleção de livros didáticos, identificando situações com marcadores sociais e imagens de controle. A proposta didática resultante foi consolidada em um guia didático, concebido para promover a criticidade entre os estudantes da educação básica.

Em *A leitura como prática social em interfaces com a relação de gênero na letra de canção funk*, Maria José Genuino e Joseval Miranda investigam como a leitura como prática social pode aguçar a percepção e a discussão crítica dos estudantes sobre questões de gênero presente no cotidiano. Utilizando letras de canções de Funk como base, argumentam que essas letras, em muitos casos, destacam com maior nitidez os excessos da dominação masculina, permitindo uma problematização do patriarcado na formação das estruturas sociais.

De autoria de Edjane Assis e Eliana Esrael, o quinto capítulo, *Leitura em perspectiva discursiva: contribuições metodológicas*, apresenta uma proposta metodológica para o ensino de leitura com base na Análise do Discurso francesa. A proposta compreende a análise de uma matéria publicada em 03/04/2023 no *site* da Carta Capital acerca da polêmica sobre o Novo Ensino Médio (NEM). A análise visa desenvolver habilidades que capacitem a formação de leitores críticos em relação a textos que circulem em práticas discursivas contemporâneas. As autoras destacam a importância de ir além do texto escrito, contribuindo assim para um ensino plural, democrático e igualitário.

No sétimo capítulo, *Feedback e aprendizagem da escrita: foco no texto narrativo*, Maria Conceição Paz, Josefa Marques e Leilane Silva explora a importância do trabalho com narrativa e diversas formas de feedback para o aprimoramento da

escrita. Sua discussão é fundamentada na análise de um texto produzido por um aluno do 6º ano do ensino fundamental, por ocasião de uma sequência didática focada no gênero fábula, desenvolvida no âmbito do Proletras/São Cristóvão-SE. Do ponto de vista teórico-metodológico, destacam estudos que realçam a escrita como uma atividade eminentemente processual, ocorrendo em diferentes estágios de elaboração e complexidade.

Edvania Silva e João Wandemberg Maciel, em *Gamificação na produção de fotorreportagens: uma estratégia de motivação para a aprendizagem*, abordam estratégias de aplicação de gamificação na aula de língua portuguesa, focalizando uma sequência didática com a produção escrita do gênero fotorreportagem. Os resultados da pesquisa revelam contribuições significativas advindas da implementação de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa.

O júri simulado em sala de aula: a didatização da oralidade, de Joseane Ramalho e Erivaldo Nascimento, aborda a contribuição do ensino de argumentação na formação de cidadãos conscientes de seu papel social e capazes de interagir eficazmente em diversas situações sociais que envolvem o uso da língua. Os autores demonstram como o ensino da argumentação, de forma didatizada e a partir de uma proposta de intervenção, pode capacitar os alunos a alcançar as competências linguístico-discursivas necessárias para

a produção oral do gênero júri simulado, além de promover o desenvolvimento da expressão oral, em contextos formais de comunicação.

O décimo capítulo, *O ensino de linguagens mediado pela literatura de cordel*, de Rodrigo Silva e Linduarte Rodrigues, emerge de uma pesquisa dedicada ao ensino de linguagens mediado pela literatura de cordel. Por meio de uma pesquisa-ação, o estudo explora as tradições orais sob uma perspectiva socio-cultural e histórica, propondo uma forma de letramento escolar através de um projeto pedagógico que valoriza a identidade cultural, os modos de ser e de viver, os bens simbólicos e a produção de sentidos pelos participantes da pesquisa. Os resultados indicam que o cordel se faz como prática discursiva que possibilita a formação de leitores críticos e reflexivos em contextos nordestinos.

Robson Schmidt, Renata Zucki e Gilmei Fleck, em *A literatura steampunk como motivadora às práticas de leitura: o gênero “do futuro do pretérito”*, refletem sobre as potencialidades do gênero literário *steampunk*, por meio de uma intervenção pedagógica centrada no conto “A fazenda-relógio” (Aragão, 2010). O objetivo é contribuir para a capacitação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – anos finais, na crucial tarefa de formar leitores literários. Os autores destacam a carência de fundamentos teórico-metodológicos nos documen-

tos educacionais, necessários para orientar o professor no desenvolvimento de práticas de leitura crítica.

Na sequência, *Decolonização literária: explorando os gêneros literomusicais rap e repente no desenvolvimento do letramento literário escolar*, de Marinaldo Silva e Vicente Parreiras, aborda os gêneros literomusicais *rap* e *repente* com a finalidade de elaborar uma sequência didática destinada a fomentar o letramento literário entre estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Com isso, propicia a reflexão sobre essas manifestações de resistência que constituem a cultura popular, a qual é frequentemente contrastada com a cultura erudita.

Em “*História de um bode*”, de Graciliano Ramos: uma proposta de letramento para a sala de aula, Ricardo Araújo e Maria Suely Costa abordam a experiência de leitura do conto “História de um bode”, de Graciliano Ramos, em uma escola pública em Caturité/PB. O objetivo esteve em verificar a contribuição do conto popular para a formação do leitor na perspectiva do letramento literário. Os autores destacam que experiências como a relatada despertam os estudantes para as narrativas literárias, fomentando a formação de leitores cada vez mais inclinados a perceber a Literatura como fonte de prazer estético e meio de formação cidadã.

Finalizando, *Os (inter)discursos linguístico-literários constitutivos do projeto pedagógico de um curso de letras para*

a formação teórico-específica, de Germá Santos e Marcos de França, analisa os (inter)discursos linguístico-literários constitutivos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA) como parte da formação teórico-específica da formação inicial de professores de língua portuguesa na Região do Cariri Cearense. Tomando a matriz curricular como base, os autores refletem sobre a postura formalmente almejada pelo Estado e pela Universidade, conforme documentos oficiais que regem a formação docente inicial. A análise inclui a especulação sobre a concretização empírica, ou seja, entre aquilo que se almeja e o que pode ser alcançado.

Como se vê, as reflexões apresentadas em cada capítulo desta coletânea interessam não apenas a professores pesquisadores do ensino superior, mas também aos que atuam na educação básica e aos professores em formação inicial, que almejam implementar práticas pedagógicas significativas, fundamentadas em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
João Wandemberg Gonçalves Maciel
Laurênia Souto Sales
(Organizadores)

SUMÁRIO

O LÚDICO E AS MULTISSEMIOSES: ensino de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando no 2º ano do ensino fundamental	18
Raquel Paula da Silva Iara Ferreira de Melo Martins	
O GÊNERO FÁBULA E A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	40
Andrea Garcia de Souza Carla Alecsandra de Melo Bonifácio	
O DISCURSO RACISTA ANUNCIADO E EM DISPUTA NA PUBLICIDADE: uma proposta didática de leitura antirracista	62
Maria da Conceição Gomes da Silva Dério Laurênia Souto Sales Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin	
IMAGENS DE CONTROLE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: repensando sentidos e combatendo o preconceito	84
Fabíola Jerônimo Duarte de Lira Henrique Miguel de Lima Silva Antônia Barros Gibson Simões	
A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL EM INTERFACES COM A RELAÇÃO DE GÊNERO NA LETRA DE CANÇÃO FUNK	105
Maria José Soares Genuino Joseval dos Reis Miranda	

LEITURA EM PERSPECTIVA DISCURSIVA: contribuições metodológicas	132
Edjane Gomes de Assis Eliana Vasconcelos da Silva Esvael	
FEEDBACK E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: foco no texto narrativo	149
Maria Conceição Oliveira da Paz Josefa Caetano Marques Leilane Ramos da Silva	
GAMIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DE FOTORREPORTAGENS: uma estratégia de motivação para a aprendizagem	171
Erivania Lima da Silva João Wandemberg Gonçalves Maciel	
O JÚRI SIMULADO EM SALA DE AULA: a didatização da oralidade	195
Erivaldo Pereira do Nascimento Joseane Batista de Azevedo Ramalho	
PRÁTICA DE ENSINO DE LINGUAGENS NA AULA DE LEITURA MEDIADA PELA LITERATURA DE CORDEL	212
Rodrigo Nunes da Silva Linduarte Pereira Rodrigues	
A LITERATURA STEAMPUNK COMO MOTIVADORA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA: o gênero “do futuro do pretérito”	234
Robson Rosa Schimidt Renata Zucki Gilmei Francisco Fleck	

**DECOLONIZAÇÃO LITERÁRIA: explorando os gêneros literomusicais
rap e repente para o desenvolvimento do letramento literário** 256

Marinaldo de Souza Silva

Vicente Aguiar Parreiras

“HISTÓRIA DE UM BODE”, DE GRACILIANO RAMOS:

uma proposta de letramento

para a sala de aula

274

Ricardo Múcio Macêdo de Araújo

Maria Suely da Costa

**OS (INTER)DISCURSOS LINGUÍSTICO-LITERÁRIOS CONSTITUTIVOS
DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE LETRAS PARA A
FORMAÇÃO TEÓRICO-ESPECÍFICA**

296

Germá Martins dos Santos

Marcos de França

SOBRE OS AUTORES

345

O LÚDICO E AS MULTISSEMIOSES: ensino de leitura e de escrita na perspectiva de alfabetizar letrando no 2º ano do ensino fundamental

Raquel Paula da Silva¹

Iara Ferreira de Melo Martins²

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa, na maioria das vezes, está diretamente vinculado ao ensino dos tradicionais conteúdos gramaticais. Todavia, esses conteúdos não são ensinados de maneira a favorecer a aprendizagem dos alunos, pois levam em consideração o acúmulo de informações e de nomenclaturas em

1 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras PROFLETRAS/UEPB. Atualmente é professora do 2º ano do Ensino Fundamental na rede Municipal de Sapé-PB.

E-mail: andregarcia0203@gmail.com

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2008), É professora Associada da Universidade Estadual da Paraíba, atuando na Graduação e também do Programa de Mestrado Profissional – PROFLETRAS.

E-mail: iara@servidor.uepb.edu.br

detrimento a uma reflexão sobre os recursos linguísticos necessários para a comunicação verbal.

Se tomarmos como base as metodologias tradicionais de alfabetização, por exemplo, vamos limitar as habilidades de leitura e de escrita à normas a serem seguidas, ou apenas um livro ou compêndio no qual essas normas se enraízam. Isso nos leva a refletir a ineficácia do processo de ensino voltado exclusivamente para as metodologias arcaicas de alfabetização, as quais são centradas em repetições dos sons das letras e das sílabas. Contudo, notamos que esse cenário demonstra uma clara desatualização do profissional da educação, acarretando um sério problema no processo ensino-aprendizagem, estando sempre um passo atrás da atualidade/modernidade.

Observamos, pois, que a realidade da escola pública que trabalho no município de Sapé não difere muito da realidade de ensino no âmbito nacional, uma vez que grande parte dos estudantes são promovidos para a 2ª fase do Ensino Fundamental sem serem alfabetizados, e a maioria dos que conseguem ser alfabetizados, não realizam uma leitura com proficiência, ou seja, apenas decodificam e codificam o código linguístico sem demonstrar, na maioria das vezes, qualquer habilidade na interpretação, na compreensão e na produção de textos escritos.

Outro aspecto importante é que, na educação infantil, os conceitos de ensino e de aprendizagem encontram-se emba-

sados na ludicidade, com jogos e brincadeiras direcionados para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e afetivas da criança, o que é extremamente válido e produtivo. Embora a proposta de utilização do lúdico não seja recente, notamos que a aplicação de jogos pedagógicos/educativos se restringe, quase que exclusivamente, à educação infantil. Desse modo, nos angustia que as crianças inseridas no 2º ano do Ensino Fundamental, que ainda têm sua essência bastante atrelada ao brincar, sejam privadas de desenvolver suas possibilidades de compreensão, de interpretação e de criação escrita de forma divertida e prazerosa.

Desse modo, percebemos que a utilização dos jogos e das brincadeiras lúdicas, com os educandos do 2º ano do Ensino Fundamental, proporcionam um retorno positivo quanto à compreensão do aspecto fonológico da língua e do sistema de escrita, bem como em relação à interpretação e à produção de textos.

Acrescentamos, ainda, que as multissemioses presentes nos jogos e nas brincadeiras conferem ao aprendiz modos diferenciados de entender as habilidades de leitura e de escrita, pelo fato de carregarem diversos elementos portadores de sentido. Com efeito, a utilização dos recursos multissemióticos visuais presentes nos jogos e nas atividades lúdicas ultrapassa os limites do verbal para atingir novos efeitos/sentidos de compreensão da

língua, de comunicação e de interação social, pois só a utilização do texto verbal não é suficiente para que haja essa produção de efeito/sentido.

A perspectiva que defendemos, aqui, é a utilização de práticas lúdicas ancoradas às multissemioses visuais como subsídio para garantir maior eficácia ao processo de alfabetização, pois, além de proporcionarem uma aprendizagem significativa, fornecem, também, momentos de descontração e de interação social entre os educandos. Assim, defendemos a aquisição das habilidades de leitura e de escrita direcionada para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de atuar na sociedade à qual pertencem.

Traçamos, então, como objetivo geral analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. Como objetivos específicos temos: a) dialogar com os estudos acerca dos processos de alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos; b) descrever como a ludicidade e a multissemiose visual contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental.

Como suporte teórico referente às habilidades de leitura e de escrita, bem como para elucidar os questionamentos acerca do processo de multiletramentos, nos amparamos nas

contribuições de Lopes (2015), Macedo, Petty e Passos (2005), Nöth (2013), Santos e Silva (2019) e BNCC (2017).

Como procedimento metodológico, adotamos uma proposta de atividade com alguns jogos lúdicos, com a finalidade de suscitar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita do nosso público-alvo, que são os aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao aspecto organizacional, além dessa seção introdutória, dividimos nosso trabalho em 3 (três) seções, seguidas das referências. Na segunda seção, apresentamos as concepções de leitura e de escrita, em que abordamos questões relativas à aquisição das habilidades de leitura e de escrita, à importância da reflexão de alfabetizar letrando e às concepções de multiletramentos, bem como discorreremos sobre os benefícios que a utilização de imagens traz ao processo de aprendizagem, os conceitos e as concepções a respeito do lúdico, as contribuições dos jogos para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Na terceira seção, tratamos da análise e da metodologia empregadas na construção deste trabalho. Na quarta seção apresentamos as considerações finais, na qual demonstramos a importância de trabalhar com atividades lúdicas e multissemióticas para contemplar a aquisição das habilidades de leitura e de escrita dos aprendizes do 2º ano do Ensino Fundamental.

2 DISCUSSÕES TEÓRICAS

2.1 As perspectivas do lúdico e das multissemyoses visuais para aquisição das habilidades de leitura e de escrita

Como sabemos, o processo de aprendizagem das crianças é mediado pela interação social que é vivenciada pelo sujeito com o meio que o cerca. Na escola, a interação favorece o processo de aprendizagem, o qual se desenvolve de maneira mais satisfatória quando está envolto às brincadeiras, ao faz de conta e ao jogo. Nesse sentido, o ato de brincar através do jogo é um recurso educacional que faz a integração das habilidades cognitivas, afetivas e motoras, conferindo aos educandos aprender de maneira mais divertida e prazerosa. Vejamos,

O brincar livre e espontâneo define-se pela brincadeira realizada entre crianças sem a intervenção dos adultos. Não sei como na sala de aula isto pode acontecer. No recreio, a lógica é a do tempo de intervalo do trabalho que potência o relaxamento das tensões acumuladas na sala de aula e a recuperação da energia gasta, para continuar o trabalho. O recreio tem valor para o trabalho e o brincar social espontâneo é uma das manifestações que pode ocorrer durante esse intervalo, não tenho dúvidas. O brinquedo pode ser, tal como o jogo é um mediador de aprendizagens. Bem, mas isto é outra coisa. O design de ludicidade coparticipativo com crianças é uma orientação pedagógica para a sala de aula (Lopes, 2015, p. 154).

Vale ressaltar que em um processo de ensino tradicionalista as brincadeiras se restringem ao recreio, e as aulas são consideradas, muitas vezes, desinteressantes. Por esse motivo nós achamos que as metodologias de ensino utilizadas por professores tradicionalistas vêm causando grandes dificuldades de aprendizagem por parte das crianças. Nesse contexto, se faz necessário utilizar atividades lúdicas, com objetivos educacionais, para estimular um melhor desempenho na aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

É importante observar que a ludicidade não pretende abranger toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas devemos reconhecer que é uma poderosa e rica aliada ao processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita, capaz de diminuir as dificuldades de aprendizagem e auxiliar no processo de construção de sentidos.

Por sua vez, é válido ressaltar, também, a importância da multissemiose visual para o processo de ensino e de aprendizagem, mas especificamente para as habilidades de leitura e de escrita de alunos em processo de alfabetização, visto que “deve-se reconhecer que os textos verbais em meios estritamente ou principalmente verbais, como conversas, livros, cartas, telegramas ou e-mails, evocam imagens mentais pelo significado das palavras” (Nöth 2013, p. 18).

Não apenas Nöth, mas também Santos e Silva (2019, p. 134) nos esclarecem que,

No mundo atual e no espaço escolar, é pertinente a discussão sobre a necessidade de uma alfabetização visual que se expressa em várias designações, como: leitura de imagens e compreensão crítica da cultura visual. Muito embora algumas expressões e conceitos dificultem esse entendimento no currículo escolar, percebe-se que as imagens carregam grandes informações do texto escrito ou imaginado (Santos; Silva, 2019, p.134).

Compreendemos que a representação imagética faz parte de um processo mental inerente ao ser humano, o qual nos auxilia na construção da compreensão dos diversos modos de significar. Este processo mental faz uma correlação entre a imagem e a palavra.

A linguagem e as imagens são complementares em seus potenciais semióticos [...] A superioridade das imagens como um meio para a representação do mundo visível e imaginário é contrabalanceada pela superioridade da linguagem em representar o mundo invisível dos sons, aromas, sabores, temperatura ou relações lógicas [...] (Nöth, 2013, p. 18).

Não podemos e nem devemos dissociar a linguagem verbal das imagens porque ambas são constitutivas dos processos de significação no mundo das coisas. Ademais, a multissemiose visual anda atrelada à linguagem verbal, e essa ligação exerce influência positiva sobre as habilidades de leitura e de escrita, configurando-se como uma percepção da realidade atual, do passado ou para a atribuição de novas experiências:

[...] A leitura das imagens é um processo semiótico (um processo de semiose). Imagens são signos que não apenas têm significados, mas também criam significados. Os significados que elas têm estão relacionados aos objetos do signo visual; o significado que elas criam está relacionado aos seus interpretantes [...] (Nöth 2013, p. 36).

De acordo com as experiências de mundo que as crianças já possuem, e a partir de suas interpretações pessoais, elas podem criar e recriar conhecimentos, que sejam proporcionados pela multissemiose visual, viabilizadores do processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita na fase de alfabetização. Afinal, “aprender é modificar o que o aprendiz já possui, e poder interpretar o novo de forma peculiar, para poder integrá-lo e torná-lo seu” (Starepravo, 2009 *apud* Silva, 2018, p. 26). Desse modo, para tornar o novo em algo seu é necessário que o aprendiz seja o centro do processo de ensino, ou seja, é necessário que sua autonomia e seu protagonismo sejam assegurados.

Nesse sentido, a BNCC (2017) nos mostra a questão da ampliação da capacidade de autonomia dos aprendizes, que é um dos seus pressupostos, quando nos orienta que devemos considerar “tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender”, pois, desse modo, “ampliam-se a autonomia intelectual” (BNCC, 2017, p.57). Nesse sentido, é

perceptível que essa ampliação da autonomia intelectual pode ser vislumbrada pelos aprendizes em processo de aquisição das habilidades de leitura e de escrita.

A BNCC (2017), ainda, nos aponta para essa questão do protagonismo relacionado às habilidades de leitura e de escrita quando nos mostra que

aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BNCC, 2017, p. 61).

Sobre o protagonismo, Macedo, Petty e Passos (2005, p. 09) nos afirmam que a utilização de recursos lúdicos pode

possibilitar que as crianças pudessem ser protagonistas, isto é, ser responsáveis por suas ações, nos limites de suas possibilidades de desenvolvimento e dos recursos mobilizados pelos processos de aprendizagem.

Portanto, podemos afirmar que a ludicidade e as multissemióticas visuais, quando fazem relação aos conteúdos programáticos, deixam para trás os métodos tradicionalistas de ensino, se desvinculando da utilização, quase exclusiva, da lousa, do livro didático e das atividades xerocopiadas, promovendo, assim, um aprendizado mais dinâmico, prazeroso e divertido.

3 ANÁLISE E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Formulamos uma proposta com atividades lúdicas diversificadas que servirá de suporte para professores que lecionam no 2º ano do Ensino Fundamental. Isso não significa dizer que essa proposta não poderá ser utilizada por docentes de outros anos/séries escolares, basta ajustar/adaptar e adequar os objetivos e as técnicas à série desejada. Nosso estudo se direciona, exclusivamente, à série mencionada.

Atividade lúdica 1 – Bingo de palavras

Figura 1 - Bingo de palavras



Fonte: Imagem de arquivo próprio

Objetivos: Desenvolver a consciência fonológica por meio da exploração dos sons das sílabas das palavras que estão distribuídas nas cartelas do bingo; Favorecer o conhecimento do SEA; Reconhecer que as palavras são segmentadas em sílabas; Ler palavras com correspondências regulares e irregulares; Perceber os elementos multissemióticos presentes tanto nas imagens quanto nas palavras dispostas nas cartelas do bingo; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no jogo; Possibilitar que o aluno compreenda os pares correspondentes entre as palavras e suas respectivas imagens; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

Habilidades da BNCC contempladas: EF12LP01 - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF02LP01 - Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; EF02LP04 - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; EF02LP05 - Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n); EF02LP08 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.

Desenvolvimento da atividade: O bingo com palavras é uma versão modificada do bingo convencional. A diferença é que, ao invés de números, são utilizadas palavras e imagens.

Iniciamos esta aula com a distribuição do texto (xerocopiado para cada aluno) “O Pato”, do autor Vinícius de Moraes. Nesse primeiro momento, os alunos devem realizar um levantamento de hipóteses. Desse modo, o docente faz uma investigação sobre o conhecimento prévio dos estudantes, sempre com enfoque nos elementos multissemióticos presentes no texto. Para o momento da leitura, sugerimos que seja realizada uma leitura compartilhada, com a finalidade de envolver todos, ou quase todos, os alunos.

O diálogo desse texto com o bingo de palavras acontece por meio do nome de alguns elementos que fazem parte de suas cartelas, a exemplo de: cavalo, galo, pato, panela, tigela. Com efeito, devemos extraí-los e estudar a relação grafonêmica para dirimir possíveis dificuldades no ato do jogo. Segue abaixo a imagem do texto mencionado:

Figura 2 – Texto: O Pato



Disponível em: <https://shopit2.tolonsgroup.com/category?name=o%20pato%20vinicius>.

Acesso em: 13 abr. 2023.

Feito isso, o docente explica o funcionamento do jogo aos aprendizes. O jogo inicia com a distribuição de 1 (uma) cartela com 9 (nove) palavras variadas para cada estudante. Na se-

quência, o docente pede para que os alunos leiam as palavras das suas respectivas cartelas e observem os aspectos relacionados à letra, tais como: tamanho, cor, tipo etc. Em seguida, o docente começa a sortear as imagens que já foram previamente confeccionadas e o aluno tentará encontrar, em sua cartela, a palavra correspondente à imagem que a professora sorteou, marcando-a. Com isso, os estudantes farão a associação da imagem sorteada à palavra que está em sua cartela. Continua-se sorteando imagens até que algum dos aprendizes, ou possivelmente mais de um aprendiz, consiga preencher toda a cartela.

Partindo da realidade socioeconômica da comunidade de escola pública, para realização desse jogo, é interessante levar algumas premiações, como obras de literatura infantil, ou até biscoitos recheados, pacotes de salgadinho, iogurte, achocolatado, entre outros, a fim de promover maior aproximação com o bingo tradicional. Os aprendizes adoram esse jogo, pois, além de proporcionar um diálogo entre aprendizagem e divertimento, fomenta um maior empenho aos alunos à medida que se dedicam para ganhar a premiação.

Atividade lúdica 2 – Cineminha da leitura

Figura 3 - Cineminha da leitura



Fonte: Imagem de arquivo próprio.

Objetivos: Estimular o contato do aluno com diferentes gêneros textuais; Reconhecer o tema gerador e o conflito existente em cada texto; Relacionar a imagem ao texto lido; Ampliar a compreensão e a interpretação dos diferentes textos que circulam socialmente; Estimular a fluência na leitura por meio do ritmo e da entonação adequados a cada gênero textual; Valorizar o conhecimento prévio do aprendiz sobre a temática do texto lido; Localizar informações explícitas no texto; Reescrever o texto lido com o intuito de aprimorar o SEA; Proporcionar a percepção dos diferentes

elementos multissemióticos presentes tanto no texto quanto na composição do cineminha; Estimular a prática de leitura e de escrita por meio das multissemioses presentes no cineminha; Oferecer o aprendizado do SEA sob a ótica do letramento.

Habilidades BNCC contempladas: EF12LP01 – Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; EF12LP03 – Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação; EF12LP04 – Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade; EF12LP07 – Identificar e (re)produzir, em cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido; EF02LP01 – Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de

exclamação; EF02LP07 – Escrever palavras, frases, textos curtos nas formas imprensa e cursiva; EF02LP08 – Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos; EF02LP09 – Usar adequadamente ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação; EF02LP15 – Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia; EF02LP26 - Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura; EF02LP27 – Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor; EF02LP28 - Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes; EF02LP29 - Observar, em poemas visuais, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.

Desenvolvimento da Atividade: O cineminha de leitura é uma atividade que requer mais habilidade na leitura, mas isto não significa dizer que não pode nem deve ser utilizado com alunos que ainda estão em fase de aquisição dessa habilidade. Nesse caso, deve ser utilizado com auxílio mais preciso do docente. O cineminha de leitura é uma caixa em papelão que tenta imitar uma televisão. Nele consta variados gêneros, apresentando textos curtos com ilustrações, com vocabulário simples e frases pequenas.

E como proceder com o cineminha? 1 (uma) ou 2 (duas) vezes na semana, o docente elege 1 (um) aprendiz, em cada dia, para realizar a leitura, em voz alta para toda a sala, de

um texto no cineminha. Em seguida é realizada uma discussão que coloca em pauta: o tema, o gênero, as informações implícitas e explícitas e os elementos multissemióticos presentes no texto. Na sequência, o professor escreve o texto na lousa e solicita que todos os aprendizes façam a escrita no caderno. A cada semana são escolhidos novos alunos, de modo que todos sejam contemplados com essa oportunidade de leitura. É importante ressaltar que tanto a leitura quanto a escrita devem ser auxiliadas pelo docente, sobretudo com aqueles alunos que ainda se confrontam com dificuldades nas habilidades de leitura e de escrita.

Quando vivenciamos esse jogo em sala, é visível a vontade do educando em participar da atividade de leitura (em voz alta para turma), pois ele se sente “importante” diante da atenção dada pelos seus pares. Logo, todos querem usufruir desse rico momento de partilha entre desenvolvimento e aprendizagem, que oportuniza, também, ao aprendiz ser protagonista da ampliação e da construção do seu próprio conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para iniciar nossas considerações finais, não podemos deixar de rememorar que os textos multimodais abrangem as distintas linguagens utilizadas na sociedade atual, por intermédio das multissemioses, os quais conduzem o sujeito a uma

aprendizagem direcionada para a construção de conhecimento, transformando-o. Do mesmo modo, o lúdico é uma ferramenta que, se usada direcionada à aprendizagem, pode revelar a possibilidade de o aprendiz usufruir de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

A aquisição da língua escrita, ainda, se confronta com muitas limitações, e o trabalho pedagógico requer muita flexibilidade e criatividade, pois a aquisição dessas habilidades, de leitura e de escrita, é um processo desafiador, mas que se revela como uma importante conquista ao educando que as adquire. Contudo, sabemos que as dificuldades são constantes, e caso não sejam sanadas, o educando terá prejuízos em sua vida acadêmica e social, durante todo o seu percurso existencial.

A partir do que foi exposto, nossa pesquisa teve como objetivo geral analisar como os jogos educativos embasados na ludicidade e nas multissemioses podem contribuir com o processo de alfabetização em contexto de letramento. Desse modo, constatamos que o objetivo traçado obteve êxito, uma vez que a análise realizada atende aos problemas iniciais que necessitavam de soluções.

O objetivo específico inicial era dialogar com os estudos acerca dos processos de alfabetização, dos letramentos e dos multiletramentos, que foi alcançado, pois abordamos a perspectiva teórica de muitos estudiosos, os quais contribuíram para

elucidar tais apontamentos. Nosso segundo objetivo específico era descrever como a ludicidade e a multissemiose visual contribuem para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita no 2º ano do Ensino Fundamental. Essa meta foi atingida porque conseguimos descrever que a ludicidade e suas multissemioses proporcionam um ensino mais prazeroso, divertido e eficaz, distanciando-se dos métodos tradicionalistas de alfabetização.

Portanto, podemos concluir que a prática lúdica e as multissemioses visuais, em contexto escolar, quando fazem relação aos conteúdos programáticos, resgatam a alegria e o prazer em aprender, ampliando a construção de conhecimento. Desse modo, a educação acontece de forma a possibilitar a produção do conhecimento à medida que estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia. Tudo isso implicará para a ampliação e para a aquisição das habilidades de leitura e de escrita por parte dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEB, 2017.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. *Aprendizado da leitura: O que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças*.

//N: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

MACEDO, Lino de.; PETTY, Ana Lúcia Sícoli.; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NÖTH, Winfried. **Semiótica visual**. Sorocaba/São Paulo: Editora Tríade, v.1, n.1, junho 2013, pág. 13-40. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/triade/article/view/1551/1558>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SANTOS, Lindinalva Vicente de Almeida.; SILVA, Edjane Pereira da. **Leitura e escrita**: a subjetividade na abordagem da prática nos anos iniciais da educação básica. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Beatriz Torres. Os jogos no processo de aprendizagem. *In*: **19 anos levando conhecimento a cada cantinho desse país**. Recife-PE: Editora Construir, 2018. ISSN 2236-3505.

O GÊNERO FÁBULA E A PRÁTICA DA LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andrea Garcia de Souza¹

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio²

1 INTRODUÇÃO

Ensinar é e sempre foi um grande desafio, haja vista que fatores de natureza diversa podem incidir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, acreditamos que esse desafio pode ser superado por meio de uma prática pedagógica reflexiva e engajada.

Partindo dessa perspectiva, enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos – EJA, ao percebermos o quanto os alunos dessa modalidade de ensino precisam do domínio da

1 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB. Técnica em assuntos educacionais do IFPB. Professora do município de Bayeux-PB.

E-mail: andregarcia0203@gmail.com

2 Pós-doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professora da UFPB campus IV. Coordenadora e docente do PROFLETRAS/UFPB.

E-mail: carla.bonifacio@hotmail.com

linguagem para se moverem de forma plena na sociedade letrada vigente, decidimos desenvolver em nossa pesquisa de mestrado uma Intervenção Pedagógica em Leitura a partir do estudo do gênero discursivo fábula.

Essa pesquisa, realizada no ano de 2019, numa escola pública da Paraíba, com 12 (doze) alunos da turma do ciclo II da EJA, teve caráter intervencionista e apresentou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-ação.

Desse modo, com base no resultado da intervenção proposta, nosso objetivo é discorrer sobre a contribuição do estudo do gênero discursivo fábula para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos da modalidade de ensino mencionada.

Para tanto, faremos uma breve abordagem teórica na qual mencionaremos Bakhtin (1997), Marcuschi (2008), Bagno (2006), Portella (1983) e Silva (2010) para discorrermos sobre gênero discursivo e a respeito do estudo da fábula na sala de aula da EJA.

Após essa explanação, de forma metodológica, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (2019) e amparados em Solé (1988) e nos fabulistas Esopo (1997), La Fontaine (2011), Lobato (2019) e Millôr Fernandes (1999), apresentaremos uma experiência, que consideramos exitosa, do trabalho com fábula na EJA. Por último, faremos nossas considerações finais.

2 A FÁBULA NA SALA DE AULA DA EJA

A prática da leitura com os alunos da EJA, especificamente com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (ciclos I e II), exige que se opte por um tipo de texto que seja ao mesmo tempo atrativo e instrutivo, reflexivo e contextualizado. Em razão disso, é que, na Intervenção Pedagógica em Leitura proposta, optamos pelo estudo do gênero fábula.

Nossa escolha pelo trabalho com leitura a partir do estudo do gênero se deu por considerarmos que todos os campos da atividade humana utilizam a língua como recurso comunicativo, e essa utilização da língua acontece na forma de enunciados que, por sua vez, se materializam nos gêneros.

Essa afirmação pode ser melhor compreendida por meio do conceito de gênero dado por Bakhtin, quando diz que:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 279).

Ainda de acordo com Bakhtin (1997), os gêneros apresentam três elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esses elementos “fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marca-

dos pela especificidade de uma esfera de comunicação” (Bakhtin, 1997, p. 279).

O conteúdo temático diz respeito às diferentes temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero, não se tratando meramente de assunto ou tópico principal, mas de um leque de temas que podem ser enfocados pelo locutor de acordo com o seu querer-dizer, isto é, com sua intenção discursiva.

O estilo, por sua vez, são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer a fim de alcançarmos o sentido que desejamos. Tais escolhas podem ser relativas ao vocabulário, à sintaxe, ao registro linguístico formal ou informal, enfim, aos mais diversos aspectos gramaticais.

Por último, a estrutura composicional diz respeito ao aspecto formal do gênero, isto é, à organização, estruturação e acabamento do texto como um todo.

Em razão do exposto, isto é, da necessidade do gênero para que o texto se concretize, a fim de desenvolvermos nosso trabalho com leitura na EJA, como já dissemos, escolhemos o gênero discursivo fábula, pois acreditamos que esse tipo de texto atende às características educativas específicas desse público.

A respeito da fábula, podemos afirmar que se trata de uma pequena história de ficção que tem a finalidade de expor sentimentos e comportamentos humanos reais, sejam esses sentimentos e comportamentos positivos ou negativos. Portella

(1983) corrobora com esse entendimento ao afirmar que “como forma literária específica, a fábula é uma narração breve, em prosa ou em verso” (Portella, 1983, p. 121).

Também podemos afirmar que, apesar de serem histórias curtas e aparentemente direcionadas para crianças, as fábulas, em sua origem, foram criadas para serem contadas para adultos com o propósito de ensiná-los e entretê-los a partir da ilustração de seus próprios desvios de comportamento, além de servirem para criticar ou trazer entendimento sobre determinadas situações sociais do momento (Silva, 2010).

Considerando essas características, a fábula é um gênero permanentemente atual, posto que os homens, em todos os tempos e lugares, sempre apresentam qualidades e defeitos em seu modo de sentir e viver, e a sociedade, de igual modo, sempre evidencia problemas dignos de reflexão e crítica, que podem continuar sendo sintetizados pela sabedoria popular e expostos no gênero literário em pauta.

Assim sendo, a fábula é uma espécie de texto bem antigo, mas, também podemos dizer, um tanto atual. E, apesar de considerada um gênero literário, tem um caráter bastante popular. A esse respeito, Bagno esclarece:

A fábula é um gênero literário muito antigo que se encontra em praticamente todas as culturas huma-

nas e em todos os períodos históricos. Este caráter universal da fábula se deve, sem dúvida, à sua ligação muito íntima com a sabedoria popular (Bagno, 2006, p. 51).

Ao tempo em que se utiliza de uma linguagem simples, de fácil compreensão para abordar questões do cotidiano, a fábula propõe uma moral da história que exige uma reflexão profunda, desafiadora e atual, tornando-se, desse modo, um gênero apropriado para todos os tempos, culturas e classes de pessoas, independentemente da idade.

Acreditamos que a variedade e a atemporalidade dos assuntos abordados por esse gênero podem suscitar em sala de aula discussões que farão com que os alunos acionem seus conhecimentos de mundo e reflitam criticamente sobre questões sociais e humanas da atualidade. Enfim, acreditamos que a utilização do gênero fábula no ensino da leitura tornará esta prática uma atividade atrativa que produzirá resultados eficazes na vida dos educandos da EJA.

Feita essa abordagem teórica da instrumentalidade da fábula na sala de aula da EJA passaremos, a seguir, a apresentar um exemplo prático de sua funcionalidade numa turma do ciclo II dessa modalidade de ensino.

3 UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA DO TRABALHO COM FÁBULA NA EJA

Para chegarmos ao resultado que consideramos exitoso em relação ao trabalho com leitura a partir do gênero fábula na sala de aula do ciclo II da EJA, desenvolvemos uma Intervenção Pedagógica em Leitura constituída por uma Atividade Diagnóstica Inicial, quatro Oficinas de Leitura e uma Atividade Diagnóstica Final.

Na primeira atividade diagnóstica sondamos o grau das habilidades leitora dos alunos e o seu conhecimento a respeito do gênero fábula, em especial. Com as informações colhidas nessa sondagem, verificamos a defasagem dos alunos em relação ao conteúdo proposto e, amparados nessa constatação, idealizamos e desenvolvemos as oficinas. Por fim, após o período de execução das oficinas, realizamos a última atividade diagnóstica – considerando os mesmos objetos de avaliação da primeira – e comparamos o seu resultado com o da Atividade Diagnóstica Inicial.

Ressaltamos que, no processo subjetivo de avaliação da aprendizagem da leitura e do gênero, tomamos como referencial as habilidades de leitura propostas pela Base Nacional Comum Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacamos, ainda, que, no processo de ensino da prática leito-

ra, propriamente dita, além de nos pautarmos nessas habilidades, fizemos uso das estratégias de leitura propostas por Isabel Solé (1998).

A seguir, para fim, exclusivo, do atendimento do propósito deste livro, passaremos a descrever a Oficina relacionada ao recorte de nossa análise da relação do gênero fábula com a prática da leitura na Educação de Jovens e Adultos.

3.1 Metodologia

Oficina – Fábulas: que bichos são esses?

Considerando o desconhecimento dos alunos acerca do gênero fábula, observado na Atividade Diagnóstica Inicial, nessa oficina, nossa intenção foi propiciarmos a eles o primeiro contato formal com esse gênero. E, sem esquecermos que nosso objetivo precípuo era o desenvolvimento da competência leitora desses estudantes, também nos valemos da ocasião para introduzimos o ensino das estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Para a apresentação inicial da fábula, optamos por uma aula expositiva-dialogada, na qual estimulamos a participação dos alunos por meio de leituras silenciosas e compartilhadas, perguntas e respostas sobre os textos e o conteúdo estudado e, também, por meio de discussões levantadas durante toda a aula.

No que diz respeito à aplicação das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), utilizamo-nos da leitura do texto da fábula que introduzimos a aula para aplicarmos essas estratégias. Todavia, não dissemos aos alunos que estávamos lhes ensinando estratégias de leitura. Nesse primeiro momento, ensinamos, apenas, com nosso exemplo a forma como executamos a leitura. A esse respeito, Solé (1998, p. 116) afirma que “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional”.

Nessa perspectiva, antes da leitura, ensinando sobre a necessidade de uma postura ativa diante do texto, usamos estratégias de motivação que dessem sentido a leitura. Nesse aspecto, informamos nosso objetivo naquela leitura específica, levantamos os conhecimentos prévios dos alunos, chamando a atenção para o título do texto, e estimulamos a formulação de hipóteses, previsões e perguntas sobre ele.

Durante a leitura, para ajudar na compreensão, fizemos pausas para esclarecer dúvidas, formular novas previsões e perguntas e recapitular o que já fora lido.

Depois da leitura, a fim de construirmos a compreensão global do texto, apresentamos seu tema e sua ideia principal, elaboramos um resumo oral do conteúdo da leitura e fizemos novas perguntas que levaram os alunos a relacionar informações do texto, fazer inferências, emitir opiniões e, assim, construir conhecimento a partir dele.

Vejamos, a seguir, como a aula foi organizada.

Título da aula: Fábulas: que bichos são esses?

Objetivo geral: Conhecer o gênero fábula e suas principais características de conteúdo, estilo e composição, fazendo uso das estratégias de leitura propostas por Solé.

Objetivos específicos:

- Identificar o gênero discursivo fábula e sua finalidade;
- Distinguir a fábula como um texto narrativo;
- Reconhecer a temática e a moralidade contida nas fábulas;
- Perceber as diferenças de estilo das fábulas;
- Conhecer os principais fabulistas e o contexto de suas obras;
- Despertar para o prazer da leitura de textos literários.

Habilidades da BNCC trabalhadas:

- **EF15LP01** – Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

- **EF15LP02** – Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- **EF15LP15** – Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
- **EF35LP01** – Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
- **EF35LP21** – Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Primeiro momento da oficina

No primeiro momento dessa oficina, por meio de uma aula expositivo-dialogada, fizemos apresentação do gênero fábula e de suas principais características de conteúdo, estilo e composição, aplicando à leitura dos textos estudados as estratégias de leitura de Solé.

Introduzimos a aula com a leitura da fábula **Hierarquia**, de Millôr Fernandes. Nosso objetivo ao introduzirmos essa oficina, bem como as demais, fazendo a leitura de uma fábula era despertar nos alunos o prazer na leitura do texto literário. Por essa razão, tivemos o cuidado de escolhermos textos que, apesar de trazerem uma temática séria, sempre apresentavam um tom divertido em sua abordagem.

Além de utilizarmos essa leitura inicial para despertar nos alunos o prazer pela leitura, também a usamos para aplicarmos as estratégias de leitura de Solé (1998). Nesse sentido, antes da leitura, chamamos a atenção dos alunos para o título do texto e perguntamos se eles conheciam o significado da palavra “hierarquia”. A maioria não sabia, e outros tentaram explicar dando exemplos práticos de subordinação, como na relação dos oficiais nas Forças Armadas. Explicado o significado da palavra hierarquia, questionamos qual seria o assunto do texto, levando em conta o seu título. Em seguida, comentamos que o objeti-

vo daquela leitura era introduzir a aula de forma prazerosa, pois também podemos ler apenas para deleite.

Durante a leitura, fizemos pequenas pausas para esclarecer dúvidas, fazer previsões e perguntas sobre o texto. Depois da leitura, elaboramos um resumo oral do texto, discutimos sobre qual seria seu tema e sua ideia principal. Perguntamos se os alunos gostaram da leitura e se o que eles pensaram, inicialmente, sobre o conteúdo do texto se confirmara. Finalizando esse momento introdutório, demos à turma a cópia do texto lido para que tivessem a oportunidade de lê-lo em outra ocasião.

Feita essa leitura inicial, entregamos a cada aluno a cópia de cinco fábulas de autores distintos para que eles as lessem silenciosamente. As fábulas dadas foram **“Burrice”**, de Monteiro Lobato, **“O Gato e o velho Rato”**, de La Fontaine”, **“O Gato e os ratos”**, **“A Raposa e a Sarça”** e **“O Lobo e a Velha”**, de Esopo. Após a leitura individual e silenciosa desses textos, foi solicitado que cinco voluntários lessem uma das fábulas de forma compartilhada com a turma.

Após esse primeiro contato com as fábulas, fizemos uma série de questionamentos aos alunos, a fim de avaliarmos o conhecimento prévio que eles tinham sobre o gênero em estudo.

Logo após a discussão levantada por esses questionamentos, apresentamos aos alunos as obras físicas dos autores dos textos lidos, dando-lhes a oportunidade de conhecerem

o portador original do gênero em estudo. Desse modo, tiveram contato com livros de fábula na íntegra para que observassem os elementos pré-textuais, textuais e sua disposição na obra e, assim, pudessem familiarizar-se com o gênero.

Em seguida a esse contato com as obras, apresentamos o conceito de fábula e suas principais características: personagens típicos; estrutura narrativa (narrador, enredo, personagens, espaço, tempo); apresentação de uma moral; brevidade; finalidade de ensinar, aconselhar, criticar, divertir; temas centrados no comportamento humano; título composto, na maioria dos casos, pela referência às personagens; diferentes formas de serem contadas, dependendo da intenção do autor e do público a que se dirigem e diferenças de estilo.

Na sequência, finalizando esse primeiro momento, apresentamos em *slides* os principais fabulistas e o contexto de suas obras para que os alunos pudessem compreender o contexto de produção dos textos em estudo.

Segundo momento da oficina

Nesse segundo momento, realizamos uma atividade de fixação com o objetivo de reforçarmos o conteúdo sobre o gênero discursivo fábula, abordado no primeiro momento da oficina.

Para a realização dessa atividade, os alunos receberam cópias impressas de três versões de uma mesma fábula, e, com base na leitura desses textos, responderam, com nosso auxílio, oito questões relativas às características de conteúdo, estilo e composição do gênero fábula.

As fábulas estudadas na atividade foram: **O leão e a raposa**, de Esopo, **O leão doente e a raposa**, de La Fontaine, e **A onça doente**, de Monteiro Lobato.

Para mais clareza, reproduzimos a seguir a atividade realizada.

Quadro 1 – Atividade de fixação da Oficina 1

Com base na leitura das fábulas: "O leão e a raposa" de Esopo, "O leão doente e a raposa" de La Fontaine, e "A onça doente" de Monteiro Lobato, responda as questões abaixo.

1. Você acha que as fábulas *O leão e a raposa* (Esopo), *O leão doente e a raposa* (La Fontaine) e *A onça doente* (Monteiro Lobato) contam a mesma história e têm a mesma finalidade?

2. Qual o tema dessas fábulas?

3. Cite as características humanas apresentadas pelos personagens das fábulas estudadas: **Leão, raposa, onça, jabuti**.

4. As versões de La Fontaine e de Monteiro Lobato da fábula sobre o leão doente e a raposa não trazem uma moral de forma clara no texto. Crie uma moral para essas fábulas.

5. Esopo (620 a.C.? – 564 a.C.?) foi um fabulista e contador de história grego que viveu por volta do século VI a.C. Sabendo que suas fábulas eram destinadas à sociedade em geral e tinham o objetivo de aconselhar, desmascarando certas atitudes ruins tomada pelos homens, com qual intenção a fábula: "**O Leão e a Raposa**" foi escrita?

6. Considerando que La Fontaine (1621-1695) viveu numa época de reis e nobres muito poderosos, explique o uso que ele faz da palavra *vassalo* na primeira estrofe da fábula: **O Leão doente e a raposa**.

7. Monteiro Lobato (1882-1948) foi um escritor brasileiro que viveu no século XX e foi chamado de nacionalista por acreditar que nosso povo e as coisas da nossa terra deveriam ser valorizadas. Comente em que aspecto essa sua característica nacionalista aparece na fábula: **A Onça doente**.

8. Dê um exemplo de um fato que você já vivenciou ou presenciou que corresponda à moral das fábulas estudadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Feita essa exposição da Oficina: Fábulas: que bichos são esses?, em que associamos o ensino da leitura com o gênero fábula, apresentamos, a seguir, o recorte de uma das questões, por meio do qual avaliamos o desempenho dos alunos nas Atividades Diagnósticas Inicial e Final.

3.2 Recorte da questão na Atividade Diagnóstica Inicial e final

Nessa questão reunimos perguntas que diziam respeito aos elementos constitutivos do gênero fábula.

Na Atividade Diagnósticas Inicial apresentamos as fábulas: O Lobo e o Cordeiro (Monteiro Lobato), O Homem e a Serpente (La Fontaine), O Vento e o Sol (Esopo), Os dois Cães (Esopo), A causa da chuva (Millôr Fernandes) e O Leão e o Rato (Esopo). Na Atividade Diagnósticas Final trabalhamos com as fábulas: O Asno e o Cavalo (La Fontaine), O Gato e a Barata (Millôr Fernandes), A Coruja e a Águia (Monteiro Lobato) e O Leão apaixonado e o Camponês (Esopo).

Atividade diagnóstica inicial

Figura 1 - Questão diagnóstica inicial: Aluno 6

e. O texto narrativo, como é o caso dos textos, aqui, estudados, apresenta quatro momentos fundamentais: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Em relação ao texto: *O Leão e o Rato* (texto 6), qual foi o conflito vivido pela personagem Rato?

f. Podemos perceber a diferença entre a forma como os textos: *O Lobo e o Cordeiro* (texto 1) e *O Homem e a Serpente* (texto 2), foram escritos. Que diferença é essa?

*O homem ajudou a serpente
e o lobo foi visto decidido para matar*

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Quanto a essas duas perguntas relativas às características de composição e de estilo do gênero fábula, podemos notar que o aluno 6 não conseguiu responder a letra “e” referente à estrutura narrativa da fábula; também não soube responder de forma satisfatória a letra “f”, acerca da diferença de estilo das fábulas: **O Lobo e o Cordeiro**, escrita em prosa, e **O Homem e a Serpente**, escrita em versos.

Ao observarmos, portanto, o desempenho do aluno 6 em relação às perguntas “e” e “f”, nessa questão diagnóstica inicial, feita antes do desenvolvimento das Oficinas, percebemos que ele desconhecia o conteúdo sobre os elementos constitutivos dos gêneros, especificamente os da fábula.

Atividade Diagnóstica Final

Figura 2 - Questão diagnóstica final: Aluno 6

e. O texto narrativo, como é o caso dos textos, aqui, estudados, apresenta quatro momentos fundamentais: a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Em relação ao texto: *O gato e a barata* (texto 2), qual foi o conflito vivido pela barata?

porque a barata ficou embriada

f. Existe uma diferença entre a forma como os textos: *O asno e o cavalo* (texto 1) e *O leão apaixonado e o camponês* (texto 4), foram escritos. Que diferença é essa?

porque um está escrito em prosa e outro em verso

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

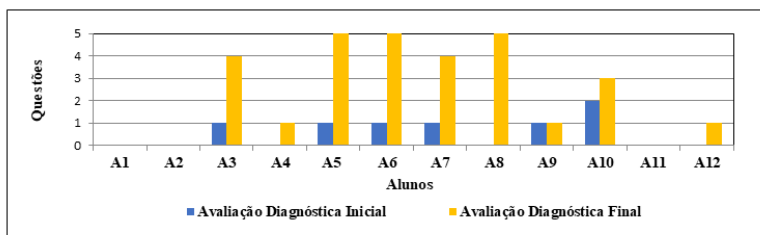
Podemos observar que, após as Oficinas, o aluno 6, mesmo com algumas limitações, conseguiu responder de forma satisfatória as perguntas referentes à estrutura composicional e ao estilo do texto.

Na letra “e”, ele respondeu de maneira resumida, mas lógica, a pergunta feita, apesar de não ter completado a informação de que a barata não apenas estava bêbada, mas estava embriagada dentro de uma garrafa de vinho, sem conseguir sair, correndo o risco de morrer. Na letra “f”, ele distinguiu, de forma acertada, que os textos indicados estavam escritos em verso e em prosa, respectivamente.

3.3 Comparação analítica da questão sobre os elementos constitutivos do gênero fábula nas Atividades Diagnóstica Inicial e Final

Neste tópico, apresentaremos a análise do desenvolvimento da competência leitora do grupo de alunos participantes da Intervenção em relação à habilidade **EF15LP01** que, como já expomos, diz respeito a identificação da função social de textos. Faremos isso comparando o seu desempenho individual nas Atividades Diagnósticas Inicial e Final.

Gráfico 1 - Elementos constitutivos do gênero fábula



Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

Conforme exposto acima, os alunos A1, A2 e A11 não responderam de forma correta na Atividade Inicial nem na Atividade Final as perguntas referentes ao conteúdo proposto na questão. Isto é, não demonstraram aproveitamento algum em relação ao conhecimento dos elementos constitutivos do gênero fábula.

Todavia, os alunos A3, A4, A5, A6, A7, A8, A10 e A12 apresentaram significativo progresso na Atividade Final em comparação com a Atividade Inicial.

Os alunos A4, A8 e A12, apesar de não terem respondido corretamente nenhuma das perguntas da primeira atividade, demonstraram avanço na última. Os alunos A4 e A12 tiveram um progresso de 20%, enquanto o aluno A8 apresentou aproveitamento de 100%.

Os alunos A3, A5, A6 e A7 tiveram na Atividade Inicial um aproveitamento de 20%. Na Atividade Final os alunos A3 e A7 progrediram para 80%, enquanto os alunos A5 e A6 progrediram para 100%.

O aluno A10 teve na Atividade Inicial um aproveitamento de 40%, progredindo para 60% na Atividade Final.

O aluno A9 manteve o mesmo aproveitamento de 20% nas duas Atividades Diagnósticas.

Em síntese, podemos afirmar que, apesar de três alunos não terem demonstrado nenhum aproveitamento nas duas Atividades Diagnósticas em relação ao conteúdo proposto, e um aluno ter mantido o mesmo nível de rendimento, a maioria apresentou algum tipo de progresso. Diante disso, consideramos que o ensino-aprendizado dos elementos que constituem o gênero fábula, contemplado na habilidade **EF15LP01**, foi efetivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos este trabalho reafirmando a nossa crença de que o ensino da leitura deve ocupar um lugar especial na Educação de Jovens e Adultos, de forma que essa prática lhes possibilite o desenvolvimento de um espírito crítico e de uma postura ativa diante das realidades sociais circundantes.

Isso posto, justificamos nossa ênfase na apreensão do conhecimento da fábula para o desenvolvimento da competência leitora, pelo fato de que, quanto maior o conhecimento do aluno acerca das características do gênero, melhor será a sua compreensão leitora.

Além disso a fábula possui características textuais e de conteúdo adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos da Educação de jovens e adultos, tais como: pequena extensão dos textos e contemporaneidade dos temas abordados, que, via de regra, levam à reflexão.

Nesse sentido, acreditamos que esse estudo contribuiu tanto para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos em relação à prática da leitura quanto para o seu crescimento pessoal e social, devido à natureza dos textos lidos, refletidos e discutidos em sala de aula.

Ponderamos, ainda, que esta investigação, de forma semelhante, nos trouxe crescimento acadêmico-profissional e

pessoal, pois, na medida em que fomos ensinando, também fomos aprendendo, de modo a aperfeiçoar nossa prática.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. Fábulas Fabulosas. *In*: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. *In*: Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESOPO. **Fábulas de esopo**. Tradução de Antonio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997.

FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1999.

LA FONTAINE, Jean de. **Fábulas**. Tradução de Ferreira Gullar e ilustração de Gustavo Doré. 6. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. Jandira-SP: Ciranda Cultural, 2019.

PORTELA, Oswaldo O. A fábula. **Revista Letras**. Curitiba: IFPR, 1983.

SILVA, Rosa Maria Graciotto. A fábula de Monteiro Lobato e a formação do leitor. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). **Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental**: das teorias às práticas docentes. Maringá-PR: Eduem, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

O DISCURSO RACISTA ANUNCIADO E EM DISPUTA NA PUBLICIDADE: uma proposta didática de leitura antirracista

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério¹

Laurênia Souto Sales²

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin³

1 INTRODUÇÃO

O racismo é uma das tecnologias de poder que se reatualiza simbólica e violentamente em desfavor de grupos historicamente racializados. Essa prática discursiva manifesta-se sob diversos modos na sua forma explícita e implícita. O anúncio

1 Doutoranda em Linguística PROLING (UFPB) e mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFPB), é professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual da Paraíba. E-mail: cd3rio@gmail.com

2 Doutora em Linguística pelo PROLING(UFPB). Professora do Departamento de Letras e docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING. E-mail: laureniasouto@gmail.com

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora titular da Universidade Federal do Ceará. E-mail: eulalia@ufc.br

publicitário é uma dessas materialidades capazes de anunciar o racismo através de representações da realidade e imposição de subjetividades, sob a ótica da hegemonia que se quer perpetuar dominante no bojo das relações assimétricas de poder.

Para transgredir essa ordem, este capítulo prima por apresentar uma proposta didática para a prática de leitura discursiva que problematiza os sentidos de um anúncio de Páscoa da Lacta veiculado em 2023.

Do ponto de vista teórico, o estudo guia-se a partir das discussões da leitura na perspectiva discursiva (Orlandi, 2020, 2012; Brandão 2004); da educação antirracista (Brasil, 2008, 2003); dos marcos educacionais (Brasil, 2018, 2008) e da publicidade (Sandmann, 2020; Carvalho, 2014).

Para a metodologia, baseamo-nos na pesquisa interpretativa, de abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2020). A partir de conceitos dos estudos discursivos materialistas (Orlandi, 2020, 2012), realizamos a descrição e análise da peça citada. Como resultado, indicamos uma proposta didática que convoque gestos problematizadores de/dos sentidos possíveis para o anúncio referido e as demais materialidades que versem (ou não) sobre as questões raciais.

A seguir, apresentamos as discussões dos eixos teóricos que trazem à baila um breve panorama sobre o racismo materializado na sociedade, sobretudo através do anúncio publici-

tário aludido, e o caminho trilhado para o encalce do objetivo deste artigo.

2 O RACISMO ANUNCIADO E EM DISPUTA NA PUBLICIDADE

No Brasil, o racismo estrutural (Almeida, 2021) reatualiza-se simbólica e/ou violentamente em desfavor de grupos historicamente racializados. Essa tecnologia de poder é orquestrada institucionalmente, manifestando-se sob diversos níveis e modos tanto na sua forma direta quanto indireta. Os aparelhos ideológicos de estado (Althusser, 2021) operacionalizam a disseminação dessas práticas na sociedade, tentando reforçar o silenciamento e apagamento das condições de resistências e reexistências desse grupo.

Por seu turno, o anúncio publicitário corresponde a uma dessas materialidades capazes de (re)produzir essas práticas racistas através de representações da realidade e subjetividades sob a ótica da hegemonia que se quer perpetuar dominante no bojo das relações de poder antagônicas da contemporaneidade, sobretudo no âmbito digital.

A despeito da divergência teórica entre os conceitos de publicidade e propaganda, elegemos os desdobrados por Sandmann (2020), ao definir que a publicidade é utilizada quando se

quer vender produtos ou serviços por meio de um leque amplo de subterfúgios apelativos a partir de tipos, figuras e sons de linguagem, suportes e veículos de divulgação, especialmente o digital.

Nessa esteira, a linguagem publicitária, assim como a da propaganda, é “necessária como parte da própria essência da democracia e da sociedade capitalista (Carvalho, 2014, p. 19). Além disso, reflete as práticas discursivas estabilizadas da hegemonia dominante, haja vista que “ela manifesta a maneira de ver o mundo de uma sociedade em certo espaço da história” (Sandmann, 2020, p. 34), como é característica também da propaganda.

Ante a isso, debruçamo-nos sobre a análise da linguagem publicitária a fim de situar nosso objeto de estudo, que busca compreender como cria necessidades, (re)produz representação sobre a realidade e, conseqüentemente, subjetividades enviesadas pela ordem discursiva racista.

Nesse âmbito, as agências publicitárias são consideradas “verdadeiros laboratórios de comportamento humano, criando [...] frustrações e inseguranças, [...] falsas necessidades para, em seguida, apresentar-nos respostas”, (2014, p. 14). Como consequência, a linguagem publicitária materializa os mecanismos de uma sociedade dita pós-moderna, em que se forja a força do capitalismo, incentivando o consumo e naturalizando comportamentos da vida pessoal e profissional sob o manto da notoriedade social (Rangel, 2016).

Com o advento da internet, o discurso digital ampliou os modos de persuadir o consumidor, oferecendo alternativas de consumo, mas embute o real objetivo dessas benesses: aumentar a velocidade, o excesso e o desperdício como característica dessa sociedade que se forja consumista e lucrativa, adverte Bauman (2007).

Dito isso, a massificação da publicidade veiculada na internet convoca modos de leitura para identificar as falácias argumentativas, a reprodução de práticas de consumo esvaziado, de subjetivação, do estilo capitalista de ser, embutidos no tecido publicitário. A internet possibilita que “as mensagens publicitárias, fáceis de serem compreendidas, adulem a preguiça e induzem-no à passividade nos meios audiovisuais” (Carvalho, 2014, p. 34).

Todavia, os sentidos produzidos não são/estão dados/acabados, por isso os recursos utilizados de persuasão podem não produzir os resultados esperados. A peça sobre a qual se debruça este artigo é um exemplo dessa contradição de sentidos, destacando-se mais pela discursividade racista do que pela orientação consumista enviesada pela religiosa.

Além das discursividades veiculadas pelo espaço publicitário, a escola, constituída por um currículo europeizante, forja e dispersa sentidos estabilizados que corroboram com práticas racistas ao negar a escuta de sua diversidade. No entanto, ao passo que instrumentaliza o eco racista, ela também se con-

figura como cenário “democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa” (Brasil, 2004, p. 14-15).

Diante dessa atmosfera, os movimentos sociais, especialmente negro e indígena, pressionaram/am, pela implantação da educação antirracista, o que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena por força das respectivas Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e a nº 11.645 (Brasil, 2008), atualizando a LDBEN (Brasil, 1996). Ainda que essa obrigatoriedade seja uma vitória, carece de iniciativas político-pedagógicas para o seu efetivo implemento, mormente em aulas de Língua Portuguesa.

Esse quadro é agravado pela crise de leitura que (se) retroalimenta (por) uma crise social (Geraldí, 2011), atravessando histórias de leitura e comprometendo a formação de leitores. Essa arena de disputa imprime-se sobre os procedimentos pedagógicos que fomentam condições de aprendizagem e produção de sentidos.

Para Orlandi (2012), a leitura é produzida e determinada pelas condições de produção de sentidos. A leitura de perspectiva discursiva problematiza os sentidos, visto que são atravessados não somente pela história de leitura dos sujeitos, mas também pela história da própria linguagem, convocando, desse modo, sentidos dispersos na imanência e opacidade do texto.

Concebidas por essa plurivocidade do sentido (Pêcheux, 2014), ensejamos pela formação de leitores que estranhem, questionem o funcionamento e reflitam sobre os efeitos de sentido, especialmente discursos racistas como os materializados no anúncio a seguir, com o fim de (re)conhecer o amálgama do racismo; desconstruir estereótipos e valorizar as contribuições das negras/negros para a formação do Brasil; além de respeitar a diversidade racial. Dessa forma, “aprendam a tomar e sustentar decisões, fazer escolhas e assumir posições conscientes e reflexivas, balizados pelos valores da sociedade democrática e do estado de direito” (Brasil, 2018, p.485).

Em diálogo com o exposto, “só podemos analisar quem somos nas interações e narrativas cotidianas situadas [...], e colaborar na construção de uma sociedade antirracista ao problematizar a questão, mostrando sua natureza discursiva” (Moita Lopes, 2013, p. 239-241).

Assim, por meio da análise do anúncio “Lacta, Campanha de Páscoa 2023”, pretendemos observar as estratégias que orientam a produção e os efeitos de sentido do gênero aludido e apontar para uma proposta didática de leitura que promova reflexão sobre as questões raciais e, consequentemente, contribua para o ensino de leitura sob o viés discursivo. Para operacionalizarmos esse estudo, passemos para o tópico seguinte.

2.1 Guia metodológico

O estudo que se desenha situa-se na pesquisa de abordagem interpretativo-qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2020) para subsidiar a consecução do nosso objetivo.

Ante às práticas dos discursos dominantes que permeiam a instituição de ensino, essa configuração permite-nos agenciar, no chão da escola, um trabalho de enfrentamento e desconstrução de práticas racistas. A propositura advém da reflexão sobre o anúncio em questão e, como resultado, nos possibilitou elaborar um questionário que integra a atividade didática de leitura sob perspectiva discursiva, seguindo a abordagem de Orlandi (2020). Para iniciar esse percurso e proceder com a análise da peça mencionada, utilizamos do mesmo método, a fim de subsidiar a construção de uma proposta didática de leitura na perspectiva discursiva, considerando a reflexão sobre as condições de produção e dos efeitos de sentidos materializados no referido anúncio.

Partindo dessa concepção, observamos algumas das categorias analíticas que saltam ao gênero em questão; definimos o recorte analítico para identificarmos o modo como os sentidos significam sob o fio discursivo que se anuncia estereotipado; descrevemo-lo e o interpretamos para compreender como se constituem esses sentidos que se materializam no anúncio em

voga, uma vez que a análise de discurso materialista concebe o texto inacabado, para observar os atravessamentos ideológicos que constituem os discursos e os efeitos de sentidos silenciados na opacidade dele (Orlandi, 2020).

A noção de sujeito é uma dessas categorias que emergem da/na nossa análise. Os sentidos produzidos pelos sujeitos são determinados pelas posições que estes assumem em relação às formações ideológicas que se filiam e, por sua vez, determinam o que eles podem e não podem dizer sob as condições de produção numa dada formação discursiva (Pêcheux 2014). Os sentidos que emergem dessas filiações advêm de processos discursivos envolvendo a confluência do interdiscurso interligado à memória discursiva, que retoma saberes do imaginário esquecidos parcialmente pelo sujeito; e do intradiscurso como lugar do repetível, mas também do possível, da falha, do equívoco (Orlandi, 2012), pois, em contato com outras formações discursivas, convoca novos gestos de interpretação nem sempre conscientes pelos sujeitos em contato com o mundo.

O jogo ambíguo do assujeitamento que atravessa esse inconsciente causa a ilusão subjetiva de que o sujeito é a fonte dos sentidos que produz e a de que ele também os controla. Esse efeito modula subjetividades graças ao reconhecimento e submissão às práticas discursivas do sistema hegemônico, via instrumentos de controle dos Aparelhos Ideológicos de Estado (Althus-

ser, 2020). A depender de sua posição-sujeito nas relações de forças desiguais, os sentidos que produz são contingenciados por esse aparelhamento sem se dar conta de que são afetados por essa dinâmica ideológica exterior a ele. Logo, essa condição estruturante de seus modos de produção de sentidos (in)conscientes dispersa e naturaliza discursos na tensão entre paráfrases e polissemia (Brandão, 2012).

Nossa análise consiste em perceber as regularidades de sentido advindas de formações imaginárias que apontam para a memória discursiva. Essa memória possibilita a retomada e ressignificação dos sentidos esquecidos pelo fio da história, inscritos nas formações discursivas e ideológicas à revelia da consciência dos sujeitos.

Por meio desse dispositivo teórico-analítico mobilizado, no próximo tópico, buscamos compreender o funcionamento parafrástico-polissêmico e os efeitos de sentidos que emergem do anúncio aludido.

2.1.1 Gestos de análise do anúncio “Campanha de Páscoa da Lacta, 2023”

O anúncio da Lacta que nomeamos “*Campanha de Páscoa da Lacta, 2023*” pertence a *Mondelez Intenacional*, grupo do ramo de chocolates há mais de 100 anos no Brasil. A peça foi

lançada no referido ano e veiculada em uma rede social que, em uma das cenas, naturaliza o racismo por meio da troca de chocolate entre pessoas de fenótipo branco e preto (IBGE, 2019). Em poucas horas, ao repercutir negativamente na internet, a própria marca retirou o anúncio do ar e, em nota amplamente veiculada pelos portais de notícias da internet, reconheceu a prática: “A marca errou e a peça foi retirada do ar. A empresa fortalecerá ainda mais a conscientização e a prática da pauta antirracista internamente e junto aos seus fornecedores”.⁴

No entanto, antes de a empresa deletar o vídeo, um usuário gravou diretamente da tela de um *streaming*, usando seu celular, e o postou em sua conta do X, antigo *Twitter*. Vários portais de notícias pesquisados mencionam o perfil *@ilovemyanalog*,⁵ que tuitou com a seguinte legenda/título: “Mano um absurdo ter um comercial racista assim em pleno 2023”, demonstrando desaprovação diante da denúncia simbólica situada no discurso digital. Ao acessar a conta na referida rede, verificamos que a postagem foi feita em 30 de março do corrente ano, às 12h24, e já constava com 340 mil visualizações (117 compartilhamentos, 197 comentários, 1479 curtidas e salvo por 98 perfis).

4 Portal de notícias Istoé dinheiro. Disponível em: <https://istoedinheiro.com.br/video-lacta-remove-propaganda-apos-acusacao-de-racismo/>. Acesso em: 07 set. 2023.

5 Disponível em: <https://twitter.com/ilovemyanalog/status/1641461491097382914?s=20>. Acesso em: 07 set. 2023.

Esses números expressivos imprimem a adesão e a intriga dos usuários que interagiram de alguma forma com a publicação.

Ao refletir sobre os modos de produção, formulação e circulação do discurso digital, Cristiane Dias (2018) afirma que “falar, escrever, digitar/teclar vão produzir sentidos diferentes e diferentes conhecimentos do mundo”. A autora ainda explica que “cada gesto tem repercussões no modo como nos relacionamos como o conhecimento. Em cada uma dessas relações muda a relação do sujeito com a linguagem”. (Dias, 2018, p. 158). Nesse caso, o perfil que tuíta e os usuários da rede que o repostam, por exemplo, apresentam gestos de interpretação que revelam os novos modos de subjetivação, agora pelo digital. Dias (2018, p. 158) argumenta também que “postar [...] é significado pela ideia da circulação. [...]. É pela circulação que se dá sua eficácia tecnológica, sendo a viralização o grau máximo dessa eficácia.”

Nessa esteira, o *post* que viraliza o racismo anunciado através da peça publicitária pode ser um instrumento político, no entanto, com a mesma velocidade que ocorre sua replicação, também é rapidamente esquecido pelo excesso do dito. Ao conceber a língua como prática social que intervém no real, outros gestos de leitura caminham com a novas formas de linguagem para que sejam compreendidos os efeitos de sentido das materialidades digitais.

Passemos à análise sucinta da discursividade da Campanha de Páscoa da Lacta, 2023, com ênfase nos três primeiros quadrantes disponíveis na plataforma do X: <https://twitter.com/ilovemyanalog/status/1641461491097382914?s=20>. (Acesso em: 16 out. 2023).

Problematizamos os efeitos do já-dito (Orlandi, 2020) das sequências discursivas entrecortadas nos dois primeiros quadrantes: Quem faz a decoração da Páscoa? E [quem] merece ganhar o Presente de Páscoa? Antes de produzir sentidos para tais perguntas, é necessário descrever e significar o lugar que está representado por um fundo azul, objetos dispostos que sugerem usados ou rearranjados da/na decoração de uma casa, como tubos e copos brancos, luminária na cor amarela (?), almofada na cor laranja, folha de adão verde que retoma o ramo verde da tradição religiosa, usado na decoração das portas das residências cristãs.

Essa descrição sugere que quem fez/faz a decoração é o/a empregado/a doméstica/o dessa casa, elucidando quem a/o presenteou, a/o patroa/patrão, que estão filiadas/os à formação discursiva cristã. Isso permite que produzam sentidos atrelados ao rito de partilha, comum à referida tradição religiosa. Nessas condições, não se daria uma caixa de chocolate, chamada de “presente de Páscoa”, a um decorador “da Páscoa” como recompensa por seu trabalho, mesmo que seja pela

metáfora “um presente de Páscoa” usada para supervalorizar o ovo de chocolate da marca Lacta. Ante a isso, percebe-se as marcas de sua historicidade que demonstram as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam suas práticas e suas condições de existência” (Oliveira; Radde, 2020, p.48). Em face disso, o processo discursivo aponta para a precariedade dos trabalhos realizados atualmente, reflexo da liquidez (Bauman, 2007) das relações de trabalho, cuja identificação estabelece formações ideológicas do próprio curso capitalista, mantenedor dessa ordem discursiva desigual.

Quanto ao jogo de imagens materializadas no 3º quadrante, sob o mesmo fundo e foco estático anterior, a cena apresenta movimento dos braços de fenótipo branco que conduzem uma caixa de chocolate, com predomínio de cor azul e tampa dourada em formato de chocolate marrom, com recheio branco, da marca Lacta, em direção aos braços negros. No confronto desses sentidos, observa-se o gesto simbólico dos braços que materializam as posições discursivas da agência publicitária do anúncio/da marca de chocolate. Esse efeito de identificação reflete as determinações que lhes atravessam o inconsciente, visto que o sujeito se constitui e é constituído na/pela linguagem (Orlandi, 2012).

Dessa forma, constata-se a adesão de discursos de uma prática persistente nas relações laborais entre patroa e

trabalhadora doméstica, de acordo com os dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos socioeconômicos - Dieese⁶, sendo que 91,4% das trabalhadoras domésticas são mulheres e 67, 3% delas são negras. Apesar da regularização da categoria por meio da Proposta de Emenda Complementar⁷ - PEC das domésticas, essa prática revela as condições de trabalho e remuneração sobre as quais ainda estão historicamente submetidas desde os idos da escravidão, visto que 76% dessas trabalhadoras ainda continuam sem carteira assinada, na informalidade.

Nesse sentido, pelo recorte de gênero, raça e classe, além do recorte analítico, observamos profundas desigualdades no ambiente de trabalho. São efeitos de uma memória discursiva que aloca mulheres negras a um lugar social de subalternidade, ressoando à memória discursiva da escravidão que se reatualiza em formulações racistas, como as anunciadas pela peça da Lacta.

Diante disso, estranhar os sentidos dessa ordem discursiva é convocar, para arena, a disputa de outros sentidos historicamente situados (Orlandi, 2012), advindos de formações

6 Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/trabalhoDomestico2023.html>. Acesso em: 06 set. 2023

7 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp150.htm. Acesso em: 06 set. 2023.

discursivas diversas. Essa prática problematizadora pode partir de textos publicitários, como o anunciado aqui no contexto da sala de aula.

2.1.2 Resultados

Com base na análise da peça em questão, pudemos observar alguns dos mecanismos de produção e efeitos de sentidos que materializam discursos sob o viés religioso ao criar necessidades de consumo e, sobretudo, naturalizar o racismo nada velado, atestado da própria realidade. Além disso, é resultante do próprio funcionamento da língua e de determinações de classe e posição social dos sujeitos envolvidos nesse processo, reflexo da interpelação ideológica sobre a qual são impelidos, ensina Orlandi (2012).

Por meio das perguntas que orientaram a análise, elencamos algumas delas em procedimentos de leitura que podem subsidiar a reflexão dos sentidos do anúncio mediante a proposta de leitura sugerida para turmas do Ensino Fundamental amparada pela BNCC (Brasil, 2018). Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Roda de leitura: “*Lacta, Campanha de Páscoa 2023*”

Tempo: duas aulas geminadas.

Objetivo

A) Perceber os efeitos de sentidos do/no anúncio “*Lacta, Campanha de Páscoa 2023*”. B) Apresentar gestos de leitura sobre o contexto imediato e ideológico.

Procedimentos

- Disposição dos estudantes em círculo na sala de aula.
- Formulação de perguntas relacionadas à expectativa de leitura de textos veiculados nas redes sociais.
- Exibição do anúncio: “*Lacta, Campanha de Páscoa 2023*”
- Compartilhamento de memórias sobre as vivências da Semana Santa e da Páscoa;
- Diálogo sobre a representatividade e as práticas discursivas em torno desse período de Páscoa, incluindo uma possível conexão com outras manifestações das religiões de matriz africana, como a Umbanda e o Candomblé
- Problematização acerca da representação da identidade negra no anúncio.
- Registro e socialização dos sentidos produzidos a partir da reflexão sobre o anúncio no *padlet* e/ou grupo de *WhatsApp* da turma.

Atividade

A dinâmica da roda de leitura pode ser iniciada com perguntas relativas a textos veiculados nas redes sociais e em relação à Páscoa, explorando a representação desse evento religioso e cristão em relação à vida e às memórias individuais dos estudantes. Após esse rito inicial, procede-se à exibição do anúncio sugerido, convidando os participantes a refletirem sobre os sentidos produzidos, considerando a multimodalidade do gênero e as condições de produção imediata e ideológica. Na sequência, é distribuído um questionário com perguntas que estimulem os leitores a construir sentidos a partir da materialidade trabalhada (discurso consumista, religioso, representação e posição social dos sujeitos envolvidos). Para finalizar, as/os alunas/alunos podem realizar pesquisas sobre outras manifestações religiosas de matriz africana que compartilhem semelhanças com a Páscoa, em termos de período e ritos da celebração, ou explorar como essa tradição é celebrada em outras culturas. Os resultados dessa pesquisa podem ser socializados no grupo de *WhatsApp* da turma para ampla acessibilidade aos estudantes.

Avaliação

Contínua, realizada ao longo do processo da roda de leitura.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Partindo do plano de mediação exposto, passemos às perguntas de leitura que podem ser feitas durante ou logo após a exibição da peça citada.

Quadro 2 - Perguntas de leitura

- ▶ Você conhece esse anúncio? Sobre o que ele trata?
- ▶ O que a Páscoa representa para você?
- ▶ Onde você acredita que esse anúncio foi divulgado e qual é o público-alvo?
- ▶ Quais personagens estão presentes no anúncio e como estão representados? Por que foram representados dessa forma?
- ▶ Você notou que a cor dos braços da pessoa que oferece a caixa de chocolate é diferente daqueles que a recebem?
- ▶ Quais seriam os efeitos de sentido se as cores desses braços fossem invertidas ou fossem iguais?
- ▶ Você observou que, na sequência das cenas, a imagem de fundo se movimenta? Você sabe por que isso aconteceu? Como os objetos estão organizados? O que eles representam?
- ▶ Qual/is o/os sentido/s do trecho: “Quem faz a decoração de Páscoa, merece um presente de Páscoa”? E qual a relação desse trecho com a expressão “Presentei com Lacta”?
- ▶ Sua família tem o hábito de decorar a casa para a Páscoa? Em que outros ambientes você costuma observar esse tipo de decoração?
- ▶ Você sabe qual é a relação existente entre o consumo de chocolate e a Páscoa?
- ▶ A Lacta retirou o vídeo do ar por reconhecer que o anúncio foi racista. Você concorda com essa atitude? Qual a sua opinião sobre isso?

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Considerando as condições de produção das aulas de Língua Portuguesa e a história de leitura dos estudantes, a proposta didática de leitura apresentada é uma das possibilidades para refletir e se insurgir contra o racismo enraizado na sociedade. Nesse contexto, a tecnologia de poder se dispersa e se materializa sob gêneros discursivos diversos, sobretudo naque-

les capazes de construir realidades, como ocorre no anúncio publicitário em voga, visto que ganham mais visibilidade e adesão quando veiculadas nas redes sociais, espaço digital de disputa de sentidos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio aos avanços que atravessam nossa sociedade, as formas de racismo também são atualizadas, agora sob diferentes formulações e circulações que o espaço digital possibilita. Como tecnologia de poder cunhada pelas forças assimétricas da hegemonia dominante, as práticas discursivas racistas intervêm nas condições de existência da população negra. A estabilização do discurso publicitário cria persuasivamente necessidades ilusórias, impinge realidades e atesta as condições de existência dos sujeitos situados por essas relações de dessimetria, contribuindo com a reprodução de discursos racistas inerentes a essa manutenção dominante.

Com a análise de discurso materialista, constatamos alianças a formações discursivas racistas ao ressoar a memória da escravidão, marcadamente estabilizada pelo percurso de leitura realizado no texto multimodal. Essa aderência reflete o controle da formação ideológica burguesa. Os mecanismos, especialmente os da ordem religiosa, utilizados estrategicamente

pelo gênero, reforçavam essa compreensão dos modos em que se tecia os sentidos, denunciando, dessa forma, os gestos de leitura e o posicionamento racista de quem agenciou a publicidade.

Com tais resultados e com base na peça, elaboramos a proposta didática de leitura antirracista como caminho para que os estudantes possam problematizar os sentidos de materialidades discursivas, especialmente de anúncios que versem sobre as questões raciais no espaço digital e fora dele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 14.Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformações das pessoas em mercadoria. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdu-cuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. **História e cultura afro-brasileira**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.html. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise de discurso**. São Paulo: Editora Unicamp, 2012.

BRASIL. **História e cultura afro-brasileira, africana e indígena**. MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2022.

CARRASCOZZA, João Anzanello. **Estratégias criativas da publicidade: consumo e narrativa publicitária**. São Paulo: Estação das Letras, 2014.

CARVALHO, Nelly. **O texto publicitário na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS, Cristiane. **A análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo**. Campinas/SP: Pontes editores, 2018.

GERALDI, José Wanderley (org.); Milton José de Almeida et al. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil estudos e pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, n.41 p.9, 2019 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: LOPES, Luis Paulo da Moita

(Org.). **Linguística aplicada na modernidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Alex Sander; RADDER, Augusto. Condições de produção. In: Leandro-Ferreira, Maria Cristina. (org.) **Glossário de termos do discurso**. Ed. Ampliada. Campinas/SP: Pontes Editora, 2020.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas/SP: Pontes Editora, 2020.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação**. 2. ed. Campinas/SP: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito**. 5. ed. Campinas/SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI, Eni P. (org). [et. al.]. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethânia S. C. Mariani [et. al]. 4. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014._

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Betânia Mariani. 5. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2014._

RANGEL, Heder Cleber de Castro. **Nossos comerciais, por favor!:** uma análise discursiva sobre a linguagem publicitária. Curitiba/PR: CRV, 2016.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. 10. ed. São Paulo, Contexto, 2020

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. 2. ed. Manaus: EDUA, 2021.

IMAGENS DE CONTROLE NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: repensando sentidos e combatendo o preconceito

Fabíola Jerônimo Duarte de Lira¹

Henrique Miguel de Lima Silva²

Antônia Barros Gibson Simões³

1 INTRODUÇÃO

O patriarcado, colonialismo e, principalmente, o racismo, ao longo do tempo, deixaram rastros no contexto social que permanecem influenciando e moldando vidas. Neste sentido, autoras como Patrícia Hill Collins (2009) e Winne Bueno (2020) ratificam que as diferenças sociais e raciais são umas das principais consequências desses, especificamente quando se pensa a

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil.

2 Pós-doutorado em Ensino pela UERN. Docente efetivo do DLPL/UFPB. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino - MPLE e Programa de Pós-graduação Linguística - PROLING, ambos da UFPB.

3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB.

influência que tanto o patriarcado quanto o colonialismo tiveram nas vidas de mulheres negras, em especial, pela objetificação dos corpos destas.

Assim, almejando refletir a condição da mulher negra na sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, pensar tal condição a partir de um feminismo formulado através do olhar de uma teórica negra, Collins (2009) evidencia as lógicas de resistência de pessoas negras, por meio do conceito de imagens de controle e de uma desarticulação de estereótipos historicamente disseminados para desumanizar as mulheres negras.

Apesar de a proposta de teorizações sobre pessoas negras ser um desafio (Hooks, 2019), evidenciar como o racismo, o sexismo e a pobreza são naturalizados e impostos como inevitáveis nas vidas de pessoas negras é relevante para compreender como grupos dominantes utilizam-se deste pensamento para manter-se no poder. Espera-se contribuir, desse modo, para que inúmeras realidades sejam transformadas e o preconceito seja aniquilado de diversos contextos sociais, principalmente do contexto educacional.

Sendo assim, neste capítulo, relatamos uma intervenção resultante de uma pesquisa de mestrado realizada na disciplina de Língua Portuguesa, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, por meio da qual refletimos o conceito de imagens de controle articulado com os sentidos estruturados através dos marcadores sociais da diferença.

Para tanto, tais reflexões ocorreram mediante a aplicação de uma pesquisa dividida em duas etapas, isto é, na primeira etapa analisamos a coleção de Livros didáticos “Tecendo linguagens”, da editora IBEP, catalogando situações nas quais havia a presença de marcadores sociais da diferença e imagens de controle, para posteriormente elaborarmos a proposta didática usada na intervenção e compormos o guia didático “Performando linguagens”.

O guia didático “Performando linguagens” foi pensado a partir das imagens de controle e dos marcadores sociais das diferenças presentes na coleção. Uma presença que, na maioria das vezes, passa de forma despercebida, sem uma devida abordagem e reflexão em relação a tais situações e aos possíveis impactos que podem ter na formação identitária de cada um dos sujeitos que utilizavam a coleção analisada.

Ao final da intervenção, percebemos que os alunos se envolveram nas atividades propostas, assim como demonstraram compreensão sobre como a linguagem se configura como uma forma de poder e manipulação de realidades, moldando concepções sociais sobre as diferenças e diversas desigualdades presentes em nosso meio social.

Ademais, os discentes perceberam que, até mesmo o material didático que circula em diversos contextos educacionais de nosso país, também é uma porta aberta para a reprodução de percepções, julgamentos e de um racismo que apresenta ba-

ses cada vez mais corpulentas e, ao mesmo tempo, quase imperceptíveis para aqueles que não observam o material didático para além da sua própria funcionalidade em sala de aula, isto é, aprendizagem da Língua Portuguesa.

2 PENSANDO A LINGUAGEM E O CONCEITO DE IMAGENS DE CONTROLE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância de os discentes do Ensino Fundamental compreenderem as diversas linguagens, entendendo-as como uma construção humana e reconhecendo e valorizando as formas de significação. Além disso, é oportuno destacar que, conjuntamente ao entendimento sobre as questões sociais que perpassam a linguagem, tais como o racismo, pode-se colaborar para a construção de uma sociedade justa (Brasil, 2018).

Percebe-se, então, que a BNCC considera a linguagem não apenas como uma construção humana que modela a concepção acerca da própria realidade, mas que também contribui para a existência de subordinações sociais. Por isso, os diversos sistemas semióticos que favorecem à construção de sentidos fazem com que seja uma necessidade entender como as linguagens que adentram os contextos educacionais alojam preconceito e discriminação (Munanga, 2005).

É por meio dessa linguagem tácita e obstinada que “o ódio e a intolerância percorrem as escolas, sobretudo através dos materiais didáticos [...]” (Duarte, 2023, p. 19) e expõem estereótipos que consolidam rotulações acerca de diversos grupos sociais e propagam representações que fragmentam identidades e que, decisivamente, impactam nas vidas de pessoas, sobretudo daquelas que são negras, que são obrigadas a observarem a estigmatização de seus semelhantes e, muitas vezes, ridicularizações em um livro didático que circula em centenas de espaços educacionais de nosso país.

Desse modo, a escola, quando incentiva que seus discentes vejam todas as questões sociais que permeiam a linguagem, principalmente a linguagem dos livros didáticos, torna-se um espaço indagador da realidade social e oportuniza que os discentes sejam capazes de desarticular inferiorizações introjetadas em nossas culturas e resultantes do racismo, como se fossem naturais e intrínsecas às pessoas negras.

À vista disso, quando se propõe abordar a linguagem e seus sentidos atrelados à diversidade e ao respeito, os discentes têm a oportunidade de se apropriarem de forma coesa, crítica e reflexiva sobre os sentidos perpassados, concomitante com a construção de uma identidade “calcada em sólidas bases de autoafirmação e que possui total ciência de que a linguagem abre caminhos que libertam, mas também encaixota sonhos e identidades” (DUARTE, 2023, p. 20).

Isto, porque, como a linguagem é um sistema de signos, cujos sentidos são erigidos culturalmente (HALL, 2016), os signos sempre trarão o traço do que são e daquilo que não são, ou melhor, “os sentidos que determinados signos nos conduzem a atribuímos nem sempre partem daquilo que, de fato, está expresso nele, mas sim, são construções socialmente edificadas e baseadas nos discursos que nos atravessam diariamente” (Duar-te, 2023, p. 32).

Dessa forma, quando pensamos os sentidos construídos socialmente sobre os signos linguísticos “branco” *versus* “preto”, evidenciamos que a cor branca é associada a sentidos que remetem à limpeza, pureza, paz, cintilância, enquanto que, em relação à cor preta, atrelam-se sentidos do tipo: sujeira, impureza, sofrimento, dentre outros. Tais sentidos são construções sociais que datam desde a época do encontro histórico entre pessoas brancas e negras. Um encontro que edificou a soberania branca em relação aos Outros, ou seja, as pessoas negras (Hall, 2016).

A diferença, desse modo, entre brancos e negros resulta de um jogo de opostos no qual há um binarismo que tenta estabilizar a cultura, separando os sujeitos em categorias (Hall, 2016), mas que, ao mesmo tempo em que classifica, também intensifica a diferença e abre espaço para que as desigualdades sociais e o preconceito sejam mantidos, e, com o transcorrer do

tempo, agregam novas estratégias para que sejam praticamente imperceptíveis.

Entretanto, essas estratégias vêm sendo desarticuladas por meio de teorizações empenhadas em expor como o binarismo, o sexismo e o racismo tentam regular a vida de pessoas negras, mesmo após tantos anos de abolição da escravidão e diversas ações que objetivam uma recolocação social em relação às pessoas negras. Uma dessas ações é a formulação do conceito de imagem de controle.

A priori, o conceito de imagens de controle surge como uma categoria analítica que busca entrelaçar os sentidos advindos dos marcadores sociais, a exemplo dos de raça e gênero, e expor como os grupos dominantes fazem com que diversas desigualdades sociais sejam postas como naturais na vida de pessoas negras, culpabilizando, desse modo, as mulheres negras pela existência de tais desigualdades sociais.

Por esta razão, Collins (2009) define quatro tipos de imagens de controle: a *mammy*, a *matriarch*, a *Jezebel*, e *welfare mother*, que compõem representações da feminilidade negra e produzem opressões que consolidam o poder e os privilégios necessários para que a branquitude mantenha-se em uma posição de conforto (Bueno, 2020).

A primeira imagem de controle definida por Collins (2009) é a da *mammy*, isto é, a mulher que era a empregada ideal, fiel à família branca a qual servia e através da qual nutria-

-se afetivamente, reconhecendo-se como uma serva obediente e que aceitou comodamente a subordinação.

A imagem de controle da *matriarch*, ao contrário da *mammy*, é a mãe negra que possui uma família, mas que seria uma mãe falha neste papel, visto que não possui afetividade e capacidade de criar e educar os próprios filhos, não apenas por ser uma reprodutora desmedida, mas por procriar jovens que, supostamente, seriam rudes, violentos e sem princípios morais (Bueno, 2019).

A terceira imagem de controle, isto é, a *welfare mother* ainda seria uma mãe negra altamente reprodutora e sustentada pelo assistencialismo (Bueno, 2020). Assim, devido ao fato de ser preguiçosa e ter filhos que também apresentam estas características, era o tipo de mãe que instigava a pobreza, a violência, assim como as situações de misérias.

Por fim, a *Jezebel* é a representação da feminilidade negra, porém como uma mulher sedutora, sem escrúpulos e com sexualidade altamente afluída (Bueno, 2020). Esta imagem de controle serve não apenas para justificar as diversas agressões físicas e sexuais que acometiam às mulheres negras no período da escravidão, mas também reforça o discurso de que os corpos destas mulheres pertencem à coletividade (Bueno, 2020). Poderiam, assim, ser explorados e violentados, pois, ao que parece, a própria mulher negra consentiria isso, sobretudo com o intuito de usar o corpo como meio de adquirir vantagens.

Logo, essas quatro imagens de controle, além de mostrarem como estereótipos sobre as mulheres negras produzem discrepâncias sociais, também servem para refletirmos sobre como a propagação de determinados estereótipos apresenta a capacidade de criar e moldar percepções sobre determinados sujeitos.

Por conseguinte, as imagens de controle também podem ser pensadas para além de estereótipos sobre as mulheres negras e contemplam outras realidades que estão presentes no meio social (Collins, 2009), demonstrando como estereótipos sobre “homens negros, adolescentes, de homossexuais, lésbicas e a heterossexualidade são mobilizados para reforçarem algum outro tipo de discurso social” (Duarte, 2023, p. 56).

As imagens de controle, assim, são cruciais para que sistemas interconectados de opressão sejam desarticulados e a responsabilidade pela miséria, violência e inúmeras desigualdades observadas na contemporaneidade não seja colocada sobre as pessoas negras.

RELATANDO A INTERVENÇÃO A PARTIR DO GUIA DIDÁTICO “PERFORMANDO LINGUAGENS”

Ao compreendermos que as identidades são performadas pelo meio (Pennycook, 2006) e que diversos estereótipos sobre as pessoas negras estão presentes em livros didáticos e

circulando em inúmeros contextos educacionais, sem que haja uma devida reflexão sobre eles (MUNANGA, 2005), propomos o estudo da presença de imagens de controle na coleção de livros didáticos “Tecendo linguagens”, da editora IBEP, distribuída no PNLD de 2020.

A referida coleção é da disciplina de Língua Portuguesa. Ao longo da pesquisa houve a análise dos livros que compõem a coleção, isto é, quatro livros didáticos que contemplam do 6º ao 9º ano. Estes livros foram analisados e tiveram a catalogação das situações nas quais haviam estereótipos e possíveis imagens de controle.

Ao final da catalogação, optou-se por realizar a intervenção na série cujo livro didático apresentava maior recorrência de imagens de controle e estereótipos. Por isso, a série definida para a intervenção foi a do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Após a definição da série na qual a intervenção seria realizada, determinou-se a proposta didática que seria adotada e realizou-se a composição do guia didático “Performando linguagens”. A intervenção consistiu na aplicação de 7 encontros, divididos da seguinte forma:

- 1ª - Etapa - Apresentação da proposta da pesquisa;
- 2ª - Etapa - Aplicação do questionário sociocultural;
- 3ª - A intervenção - Módulo I;
- 4ª - A intervenção – Módulo II;

- 5ª - A intervenção e Módulo III;
- 6ª - A intervenção e Módulo IV;
- 7ª – Finalização da intervenção com o relato dos alunos sobre como foi participar do projeto.

O momento de execução da pesquisa-ação, quer dizer, o momento da intervenção ocorreu durante os meses de setembro a novembro de 2022. A intervenção foi realizada na Escola Estadual Profa. Ocila Bezerril, localizada na cidade de Montanhas-RN. A referida escola foi selecionada como espaço para a realização da pesquisa, visto que a docente pesquisadora ministrava a disciplina de Língua Portuguesa e utilizava a coleção “Tecendo Linguagens” nas aulas.

Como a intervenção foi em uma turma de 9º ano, era esperado que os discentes desconhecessem o termo imagens de controle, não somente pela formulação desse conceito, mas também pela dificuldade de compreenderem os efeitos de sentidos que são articulados por meio dessas.

Assim, o guia didático “Performando linguagens”, que aparece na Figura 1, foi formulado pensando nas possíveis dificuldades apresentadas pelos discentes. Por isso, delimitamos um percurso a ser seguido através da divisão do guia didático em quatro módulos.

Figura 1 - Capa do Guia didático



Fonte: Duarte (2023)

No primeiro módulo, “Linguagem e representação simbólica”, abordou-se a língua como um código, as cores, os traços, as formas e posições como forma de linguagem e representação, além da definição de ícone, índice e símbolo, visto que estávamos propondo uma abordagem semiótica.

No segundo módulo, “Linguagem e comunicação”, descreve-se a diferença entre emissor e receptor, linguagem verbal

e não verbal, além da distinção entre sentido conotativo e denotativo.

No terceiro módulo, “Linguagem e as marcas sociais dos sujeitos”, refletimos sobre como os signos linguísticos são culturalmente produzidos para promoverem as distinções. Além disso, sintetizamos o conceito de marcadores sociais e imagens de controle, assim como expomos o entrelaçamento que há entre marcadores sociais e imagens de controle.

No quarto e último módulo, “Linguagem e a construção do “Eu” e do “Outro”, entrelaçamos as marcas sociais com as imagens de controle. Nesse momento, os discentes realizaram a aplicação do conceito de imagens de controle.

Os discentes, em total de 10 participantes, receberam o guia didático e foram nomeados por letras do alfabeto, quer dizer, de “A” até “J”, visto que, como as respostas seriam utilizadas no *corpus* do estudo, era preciso preservar as identidades deles.

Ao longo da intervenção, houve o momento no qual foi enfatizado para os discentes que imagens de controle não são propriamente imagens, mas discursos nos quais há uma notória subjugação de pessoas negras (BUENO, 2020).

Destacar isto foi importante para que, quando algumas imagens do guia didático fossem analisadas, os discentes conseguissem compreender as representações, os estereótipos e os possíveis sentidos que circundavam cada uma das imagens,

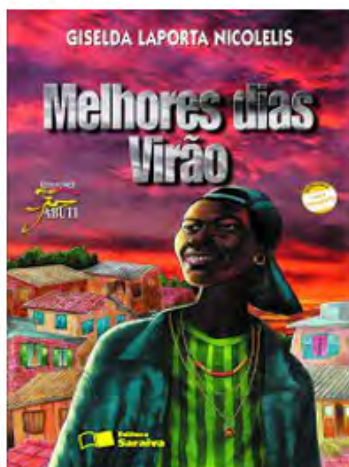
assim como entendessem como funcionavam ou não como imagens de controle.

Sendo assim, para incentivar esta reflexão, as imagens, a exemplo das que aparecem na Figura 2, eram postas no guia didático, porém atreladas a alguns questionamentos, como os três que aparecem abaixo:

1. Nos textos I e II temos as expressões “melhores dias virão” e “de mãos atadas”. Mediante as informações que você acabou de ler e com base nas cores, personagens e vestimentas presentes nos textos, qual a relação entre ambas as expressões e quais sentidos elas produzem?
2. Você consegue observar nos textos I e II algum(uns) signo(s) que reforçam uma visão racista sobre os jovens negros?
3. Com base nos sentidos que são articulados nos textos I e II, qual o possível destino de uma pessoa negra?

Figura 2 – Imagens retiradas da coleção tecendo linguagens

Texto I



Texto II



Fonte: Duarte (2023)

Com relação à primeira pergunta, muitos discentes responderam que a expressão dias “melhores virão” e “De mãos atadas” fazem referência a jovens que moram na favela, que são pobres e que por isso esperam dias melhores e felizes, a exemplo da resposta apresentada pelo discente “J”, que disse: As roupas deles são de jovens da favela, que andam de forma diferente, produzindo os sentidos de estereótipos deles.

Quadro 1 - Resposta da pergunta motivadora 1

Aluno A	Acredito que “melhores dias virão” e “de mão atadas” representa que estes são jovens sem rumo e que esperam uma vida melhor algum dia.
Aluno B	A relação é que para os jovens negros a vida é sempre difícil, mas pode ser mudada caso queiram.
Aluno C	O primeiro texto apresenta um rapaz negro e iluminado, como se tivesse chegado a algum lugar. Enquanto que no segundo mostra um jovem como se fosse violento e preocupasse a família.
Aluno D	No primeiro o menino está feliz e no segundo com raiva.
Aluno E	O sentido de pensarmos em como é ser pessoas que são negras e pobres.
Aluno F	Os textos nos fazem acreditar que pode haver um futuro melhor.
Aluno G	“Melhores dias virão” e “De mãos atadas” representa duas realidades, uma boa e a outra ruim.
Aluno H	O primeiro retrata uma pessoa negra e moradora de favela, bem vestido, como o povo carioca. O dois retrata a realidade de uma família pobre e que não possui nada.
Aluno I	Um jovem feliz admirando sua cidade e um rapaz com a sua família violenta.
Aluno J	As roupas deles são de jovens da favela, que andam de forma diferente, produzindo o sentido de estereótipos deles.

Fonte: Duarte (2023).

Percebemos nas respostas dos discentes que eles não conseguiram observar que, nas duas situações, temos jovens que estão indo para novas realidades, contudo, realidades possivelmente destoantes, visto que, enquanto o primeiro apresenta indícios de que caminha para uma mudança de vida positiva, o

segundo está tomando uma decisão que irá resultar em algo negativo.

A respeito do segundo questionamento, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 2 - Resposta da pergunta motivadora 2

Aluno A	A cor e a representação de pessoas negras como marginalizadas.
Aluno B	Sim. Estão mal vestidos, têm cara de malandro, como se fossem do crime e são negros, mostrando que os jovens negros são assim.
Aluno C	A favela no texto I e as roupas de pessoas humildes no texto II, e a cor dos personagens de ambos.
Aluno D	O lugar onde eles estão e a cor deles.
Aluno E	A cor dos dois jovens.
Aluno F	O uso de pessoas negras como representantes do texto.
Aluno G	Sim. A cor.
Aluno H	Tem vários, mas o principal é a cor.
Aluno I	As expressões dos personagens, as roupas e a cor deles.
Aluno J	Sim, os títulos que foram criados pensando em pessoas negras.

Fonte: Duarte (2023).

Os signos presentes nas duas imagens, em especial, a cor dos personagens, colaboraram para que os discentes observassem estereótipos que colocam as pessoas negras como moradoras de favela, envolvidas em violência e permeadas por uma vida de sofrimento, como se estivessem constantemente “sem rumo” e em busca de alternativas.

Tanto que, quando responderam ao terceiro questionamento, isto é, quando foram indagados sobre qual seria o destino de um pessoas negras, a partir dos sentidos articulados nas duas imagens, os discentes foram unânimes em afirmarem que o destino das pessoas negras seria a bandidagem, uma vida de dificuldades, sofrimento, pobreza e violência, bem como morar e crescer em uma favela.

As respostas dos discentes evidenciam “o quanto o racismo molda as opiniões sobre as pessoas negras e faz com que elas sejam análogas, mesmo que passem por pessoas distintas e com experiências de vida singulares” (Duarte, 2023, p. 146).

Por isso, os discentes consideram que a cor dos personagens, o lugar no qual eles estão, assim como as situações nas quais estão sendo retratados funcionam como imagens de controle que mostram os jovens negros como pessoas sem rumo na vida, as quais, normalmente, estariam envolvidas em atos violentos, alimentando e causando, assim, o aumento e a permanência da criminalidade no meio social.

Consequentemente, expor as pessoas negras como

pobres e/ou violentas cumpre a finalidade de restringir questões sociais como a pobreza e a violência à raça, dado que historicamente a sociedade caminha com os rastros cruéis do racismo (Duarte, 2023, p. 134).

Perpetuar estereótipos no material didático, assim, não apenas reforça o preconceito, como também o naturaliza, tanto para as pessoas que são brancas quanto para as pessoas negras, dado que nem sempre imagens assim partem apenas de pessoas brancas racistas, mas também de pessoas negras que internalizam o racismo estrutural e passam a odiar a própria raça (Hooks, 2019). Neste sentido, “representações de raça e negritude que apoiam e mantêm a opressão, a exploração e a dominação de todas as pessoas negras em diversos aspectos” são artifícios da supremacia branca” (Duarte, 2023, p. 142) para subjugar corpos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da intervenção, embora os discentes tenham apresentado dificuldade na compreensão de termos nunca vistos antes, a experiência de tecer um novo olhar sobre imagens comuns em diversos livros didáticos serviu para que os discentes pudessem comprovar que a linguagem nunca é despretensiosa.

Mesmo quando falamos de um material didático, que passa por um rigoroso processo de avaliação, haverá sempre alguma situação na qual o preconceito racial estará expresso. Não afirmamos isto diante de um pessimismo, mas por compreendermos que cada vez mais o racismo produz representações

acuradas, incisivas e camufladas em uma aparente normalidade acerca da realidade cotidiana.

Entretanto, frente ao racismo e aos seus efeitos sociais, o professor pode configurar-se como um prospector da liberdade, através dos questionamentos sobre a realidade e da desarticulação de diversos discursos maléficos e preconceituosos que estão inseridos nos livros didáticos.

Por isto, por meio do conhecimento sobre a edificação das diferenças sociais por intermédio da linguagem, os discentes aprofundaram-se em uma realidade nunca antes pensada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 nov. 2022.

BUENO, W. **Imagens de controle**: um conceito do pensamento de Patrícia Hill Collins. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

COLLINS, Patricia. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. New York: Routledge. 2009.

DUARTE, Fabíola. J. 2023. **Leitura e semiótica**: uma análise acerca dos marcadores sociais da diferença e imagens de controle em livros didáticos de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado

em Linguística e Ensino) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – 17 fev 2023. p.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC - Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação** / bell hooks; tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Prefácio**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na escola. 2. Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 - 37.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOUTA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL EM INTERFACES COM A RELAÇÃO DE GÊNERO NA LETRA DE CANÇÃO FUNK

Maria José Soares Genuino¹

Joseval dos Reis Miranda²

1 INTRODUÇÃO

A concepção da linguagem e do ensino da língua como resultado de um processo sociocultural, paralelo às práticas sociais de leitura e escrita, para os que vivem em uma sociedade grafo-cêntrica, plural e de muitas vozes, concernente às grandes mudanças advindas da globalização e da esfera tecnológica, permite-nos explicitar que não seja mais cabível continuar disseminando uma cultura impositiva, de uma visão unilateral e homogênea que não

1 Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Atualmente é professora da Rede Municipal de Nova Cruz- RN. E-mail: mariajsoaresg@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

priorize a educação para o amor e que não seja capaz de pensar e aceitar a diversidade e as diferenças entre os seres humanos.

Junto a isso, percebemos também que a cultura patriarcal, inerente às linguagens e à língua, transcende o universo conceitual do indivíduo e se verticaliza nas atitudes e procedimentos do imaginário coletivo, nas projeções de mídia, difundindo, dia após dia, imperativos de condutas que especificam comportamentos de mulheres e de homens, centrados na divisão do sexo biológico, acirrando a supremacia masculina e os estigmas de gênero. Bourdieu (2020) esclarece que, quem nasce homem, já nasce privilegiado, pois as mulheres estão inseridas em um mundo projetado pelo masculino e para o masculino.

Em pleno século XXI, rotular e submeter as mulheres à dominação masculina deve ser algo inaceitável. Sob esse ponto de vista, ao pressupor que os estigmas e desigualdades nas relações de gênero perpassam por uma questão estrutural imbricada à sociedade, à esfera individual e coletiva, vemos ser necessário que haja um olhar muito peculiar em relação ao que se deve trabalhar nas escolas, pois o processo de construção, desconstrução e reconstrução do saber postula pensar sobre as relações de gênero, sempre em direção à transformação social. Isto é, a nosso ver, trabalhar sempre procurando ir de encontro, discutir, confrontar a *performance* determinada por matizes hegemônicas, fundamentalistas e binárias.

Para isso, entendemos que as aulas de língua portuguesa e a prática de leitura no contexto escolar deveriam ser melhoradas e ressignificadas, ao passo que a criticidade e o conhecimento sejam um processo efetivo dos sujeitos de direitos. Sob essa ótica, a cidadania seria construída mediante uma política pública de educação de qualidade, formadora de cidadãos/ãs cientes de seus direitos e deveres. Nesse ínterim, pleiteia-se uma formação leitora, algo que, lamentavelmente, em países em desenvolvimento, como o Brasil, com enormes desigualdades sociais, não é fácil atingir.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA 2018 (OECD, 2019) – comprova que o Brasil tem baixa proficiência em leitura, comparado a outros países. De acordo com o *ranking* estabelecido pelo programa, o Brasil está situado na quinquagésima sétima posição, dentre outros 76 países, colocado com uma pontuação média de 413 pontos, com um desvio-padrão de 100 pontos. Isso indica que, além de estar abaixo de várias nações no quesito leitura, o Brasil ainda é muito desigual quanto a essa competência.

Sob esses índices, é possível corroborar que no chão da escola muitos/as alunos/as apenas decodificam, leem superficialmente e não conseguem interpretar ou fazer inferências. É preciso novas estratégias de desenvolvimento da leitura como prática social, da leitura crítica, no contexto escolar.

Por isso, neste espaço enfatizamos o gênero textual letra de canção de funk como indicativo para o trabalho sobre as relações de gênero, imbricado às práticas sociais. Nessa perspectiva, para esse texto sinalizamos dois objetivos: o primeiro, revisitar o que dizem os estudos e pesquisas acerca da letra de canção do gênero Funk e a relação com as questões de gênero; o segundo, analisar de que maneira a leitura de letras de canção do gênero Funk poderá aguçar a percepção e a discussão dos/as estudantes sobre as questões de gênero.

Teoricamente, esse estudo foi aportado em autores como Cafiero (2010); Geraldi (2011); Pedroso (2013); Rojo (2010); Souza e Andrighetti (2015); Bourdieu (2020); Louro (2014); Santos (2005); Vassolér (2019); e outros/as.

Para ser estruturado, no aporte teórico, inclui três descritores: a leitura como prática social, as relações de gênero e o gênero textual letras de canção de funk. Posteriormente, foi descrito o que a pesquisa revelou: a concepção inicial dos alunos/as em relação às relações de gênero no funk e em seguida alguns resultados. Por fim, as considerações finais.

2 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Para discorrer sobre a seção proposta, acreditamos ser pertinente antes apresentar a citação de Pedroso (2013):

A concepção social da linguagem ou, em outras palavras, a assunção da linguagem na sua materialização da reciprocidade dialética de causa e efeito do social, não autoriza explicá-la a não ser enquanto discurso. Isso envolve o protagonismo das práticas sociais e dos sujeitos nela envolvidos, assim como o que imprime validade pragmática: o significar (Pedroso, 2013, p. 83).

Ao pensar sobre essa concepção social da linguagem, aqui abrimos um parêntese para mencionar linguagem não somente no aspecto universal da palavra (todos os signos, línguas convenções sociais), a fim de incidir em um afunilamento para o entendimento do ensino da língua portuguesa, peculiarmente, o ensino da leitura como prática social. Nesse ínterim, a leitura como prática social horizontaliza, alia o conhecimento teórico às atividades, culturas e vivências dos sujeitos. A esse respeito, Rojo nos explica que:

No final da década de 1970 cunha-se, portanto, o conceito de (an)alfabetismo funcional e passa a ser considerada analfabeta funcional a pessoa que não consegue ‘funcionar’ nas práticas letradas de sua comunidade, embora seja alfabetizada (Rojo, 2010, p. 25).

De acordo com Rojo (2010), entende-se que a palavra no ciclo de comunicação, no dia a dia, não se apresenta em estado de dicionário, inerte e desconexo das questões sociais, como era pensado no início da ciência linguística estruturalista, pois só

nos comunicamos quando entendemos e somos entendidos, em uma constante relação com outros sujeitos. Dado isso, postulamos a importância da construção de narrativas individuais e coletivas que cada um/a constrói, se desconstrói e se reconstrói de forma concreta na tessitura da vida.

Para isso, a leitura como prática social implica transcender a leitura mecânica, pois aquela é inerente à interação social e à dinamicidade da vida:

Essa nova concepção de leitura pressupõe o outro, os outros. Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. Nas aulas tradicionais de leitura, o aluno lê por ler, ou para responder perguntas para o professor saber que ele leu. Em situações sociais, em nossa vida cotidiana, no entanto, lemos para buscar respostas para nossas perguntas. [...] Ler, portanto, pressupõe objetivos bem definidos. E esses objetivos são do próprio leitor, em cada uma das situações de leitura. São objetivos que vão se modificando à medida que lemos o texto (Cafiero, 2010, p. 87).

Sob esse aspecto citado por Cafiero (2010), compreendemos que ler é uma das formas de se perceber como pessoa, compreender o mundo e as pessoas à nossa volta. Nesse sentido, a leitura oportuniza uma vida com mais qualidade e condições de determinar, modificar a realidade. Nesse ínterim,

vemos que a leitura, quando trabalhada no chão da escola, como prática social, pode ser a vértice para aguçar a criticidade dos/as discentes, pois, no momento em que os sujeitos se envolvem com uma leitura que faz parte do dia a dia deles/as, fica mais fácil de “vender sonhos” e esse menino/a “comprar a ideia” do saber sistematizado.

Desse modo, sob a perspectiva de leitura como prática social, as aulas de leitura podem ser vistas como um espaço vivo, dinâmico, de discussões e inferências.

A nosso ver, a escola enfrenta um enorme desafio: inserir os/as discentes (principalmente os de baixa renda) na cultura da leitura e escrita, pois, além de trabalhar com os conteúdos da estrutura curricular para cada série, é preciso incentivar o aluno/a para querer estudar. Isso perpassa por um esforço contínuo de estimular os alunos e as alunas a terem interesse, gosto e prazer de aprender, algo que não parece ser tão fácil. Logo, sob a perspectiva social, as aulas de leitura advêm de uma concepção que procura mobilizar estratégias voltadas para os conhecimentos prévios dos alunos, facilitando, dessa maneira, a compreensão e a interpretação.

Para Cafiero (2010), a resposta a essas e outras questões poderá ser dada através da decisão e escolha de pensar um trabalho didático-pedagógico dentro do dinamismo que as práticas sociais demandam. Sob esse construto, entendemos que

devemos tentar pautar em um trabalho político que considere o que pretendemos ensinar, para quê e para quem. De acordo com Geraldi (2011, p.70),

[...] na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula.

De fato, antes de qualquer outra coisa, precisamos destacar que “[...] ler não se reduz à decodificação dos sinais gráficos, dispostos no papel, mas bem além disso, implica em compreender o mundo e em recriá-lo a partir da consciência formada, doravante o novo aprendizado” (Moita; Andrade, 2006, p.3). Sob a égide sociointeracionista, a leitura transcende a expressão de palavras vazias de sentido. Os sentidos se constroem em consonância ao repertório cultural, histórico, social, de vivências individuais, mas, acima de tudo, coletivas.

Nesse contexto, trabalhar nas aulas de língua portuguesa a leitura, como uma prática social, pode contribuir para o uso efetivo da língua, de um leitor/a proficiente, dos diversos domínios e gêneros textuais em circulação (Pedroso, 2013). Para isso, é necessário resgatar o prazer da leitura espontânea e livre, articulada pela curiosidade e diversidade de textos afins ao gosto do leitor. O despertar para a leitura implica em uma efetiva predisposição do sujeito em perceber e observar o mundo.

Por conseguinte, entendemos que ressignificar as aulas de leitura é urgente e necessário, de sorte que a sala de aula, o ensino de língua portuguesa, não seja apenas um simulacro de ensino do sistema notacional da língua, mas uma extensão das práticas sociais de leitura (leitura que pressupõe a construção de sentidos por meio da relação com os outros, no uso efetivo da língua, isto é, de acordo com as situações e intenções de uso), e que possa horizontalizar o processo de ensino-aprendizagem, não coagindo o/a discente a ler, por ler algo que não lhes traga sentido, mas os/as ajude a compreender, interpretar, discutir o que está na teoria, a fim de integrá-la à prática, a partir da construção de significados/sentidos por meio das respectivas vivências e interação social. Na seção seguinte explanaremos algumas reflexões sobre as relações de gênero nas aulas de língua portuguesa.

3 REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A escola, de acordo com Louro (2014), é uma instituição que se põe no papel de hierarquizar os sujeitos, mediante posturas que reforçam a passividade das meninas em relação aos meninos, divisão por gênero nos espaços e nas composições das filas na hora do lanche, passividade frente à naturalização

dos estereótipos de gênero, por parte do sistema escolar e outros. Realinhada a uma nova perspectiva de ensino, concordamos que o caráter pedagógico das atitudes docentes em relação às relações de gênero na sala de aula também deve ser problematizado, uma vez que pode se manifestar em um processo de hierarquização, agregado à criação de estereótipos que se mantém. A figura feminina ideal na escola, por exemplo, coleciona características como “calma”, “estudiosa”, “organizada”, tendendo à passividade e submissão (Vanderley, 2018).

Nesses termos, seguindo parafraseando Louro (2014), essa divisão entre papéis de gênero promove um tipo de hierarquização, estabelece uma gama de padrões que se repetem ao longo de gerações. Enquanto a figura feminina somente obtém êxito acadêmico através de demandas do meio social que lhe rodeia: esforço, dedicação e atenção às regras, ou seja, ao seguir retamente as noções que lhe são estipuladas e alcançar os resultados que lhe são permitidos; a caracterização masculina no meio escolar sempre está associada ao potencial e brilhantismo.

Em contrapartida, quando esse manifesta comportamentos indesejáveis para o convívio social, são postos sempre como fruto da imaturidade, do caráter ativo, invasor, que demanda espaço físico e, por assim dizer, negligenciado e ou até justificado.

Segundo Louro (2014), essas fundamentações ideológicas influenciam a maneira com a qual o sujeito se enxerga, se

identifica e se expressa (ou não). Forçando-o à dissimulação do comportamento divergente do papel social que lhes foi imposto, dado a premissa de evitar o constrangimento próprio e de outras pessoas relacionadas, além de atos de violência verbal ou física, estes/as sujeitos isolam suas práticas - de afirmação identitária ou de sexualidade - do meio social. Comungamos com a ideia de que os/as educadores/as devem abraçar a causa das discussões que intentem desestabilizar a reprodução de modelos homogêneos que desrespeitam a ética e o respeito à diversidade, aos seres humanos e à desigualdade nas relações de gênero.

Nesse ínterim, entendemos que a língua deve ser estudada, não de modo latente às questões sociais, de gênero, mas imbricada à criticidade e à manifestação de ofensivas, como forma de poder haver um alargamento do pensamento sobre o que é realmente importante: a promoção dos direitos humanos. Sob essa ótica, as aulas de língua portuguesa não devem ser indiferentes em relação às questões das desigualdades de gênero, nem apenas um simulacro, mas, acima de tudo, uma oportunidade para problematizar a realidade e, com otimismo, promover mudanças, porque é preciso causar rupturas nos modelos que perpetuam a hierarquização entre os gêneros.

Desse modo, compreendemos que discutir as relações de gênero nas aulas de língua portuguesa é procurar sensibilizar a comunidade escolar a perceber que a desigualdade de gênero

e o desrespeito à diferença empobrecem a espécie humana, pois é preciso se colocar no lugar do outro e respeitar os direitos individuais de cada um/a ser o que é.

Nesse intuito, acreditamos que as reflexões sobre gênero tecidas em aulas de língua portuguesa, aqui em especial, podem contribuir para a desconstrução de preconceitos e estereótipos de gênero, problematizando o reforçamento (pelas diversas instituições sociais) dos privilégios do sexo masculino, e, sobretudo, o entendimento da relevância dos estudos de gênero, como forma de promover o debate e a busca pela efetivação e garantia dos direitos de todos e todas. Na seção que segue explicitamos o gênero textual letra de canção de funk, em interface com a leitura como prática social e as relações de gênero.

4 O GÊNERO TEXTUAL LETRA DE CANÇÃO DE FUNK EM INTERFACE COM A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

O trabalho com o gênero textual letra de canção de Funk abre espaço para as reflexões postas por Vale (1995), pois, se bem explorado, o Funk pode contribuir com o realinhamento e a resignificação de modelos preestabelecidos, preconceituosos, excludentes e reprodutores da desigualdade de gênero. Diante do supracitado, pretendemos chamar a atenção para o

Funk da década de 1990 e 2000, Funk Proibidão (esse ainda mais sexualizado):

[...] O *funk* proibidão dos anos 2000 difere do proibidão da década de 1990, porque muda o paradigma da temática, que, antes versava sobre a criminalidade, e agora, se ocupa da sexualidade. O proibidão dos anos 2000 está inserido em uma lógica de sexualidade consumista propagada pela globalização e mercantilização da pornografia, que afetou, de modo geral, a indústria cultural. Sobre a popularização e mercantilização do sexo, Giddens (1992) menciona que ela está fixada sobre um contexto moderno de expansão do mercado do erotismo e da pornografia. Nesse sentido, o *funk* do novo milênio pode ser considerado como mais um produto da globalização. Entretanto, novas orientações estéticas surgem em São Paulo e Santos. Trata-se de uma vertente do *funk* criado como alternativa à temática abordada pelo ritmo carioca, que citava essencialmente conteúdos relacionados à criminalidade e à sexualidade (Vassolér, 2019, p.49).

Com base em Vassolér (2019), o Funk “Proibidão”, pelo fato de parecer mais realinhado com o tema e os objetivos que propomos (embora de acordo com a necessidade e as pretensões dos/das discentes seja possível estudar também outros subgêneros do funk, o bregafunk, o funk melody, por exemplo), pode ajudar a contextualizar as relações e desigualdades e os estereótipos de gênero através das discussões sobre as letras dos Funk preferidas e proferidas pelos/pelas discentes e incitar o

desenvolvimento do seu senso crítico, a competência leitora e a desconstrução das desigualdades.

No geral, percebemos que a letra de canção que versa sobre a incitação à sexualidade, muitas vezes, pode ser apresentada como “imoral e polêmica”, porém, uma vez que envolvida por danças e gestos considerados “indecentes”, também está incluída em uma linguagem literomusical, inerente à linguagem verbal e musical. Sob essa perspectiva, e conforme Souza e Andrighetti (2015), o Funk pode incitar a construção de sentidos novos.

Esse fato nos trouxe o entendimento de que o Funk explorado na sala de aula, lido e criticamente entendido nas sub-jacências, poderá incitar discussões que gerem rupturas com a cultura patriarcal e ressignificar saberes e modos dos sujeitos serem e agirem no mundo, de forma a fazerem prevalecer a equidade e o respeito às relações de gênero.

Compreende-se que as relações de gênero também são aprendidas: os sujeitos incorporam/subjetivam o gênero. Desse modo, a música Funk pode ser um importante instrumento para trabalhar a desnaturalização da desigualdade nas relações de gênero, uma vez que, por ser explorada pelas mídias, poderemos utilizá-la para fazer a interface com as vivências e experiências dos/as alunos/as nas aulas de português.

Portela e Santana (2019) nos lembram que não podemos ignorar os conhecimentos prévios dos alunos. Com base

nessa paráfrase, podemos inferir que mesmo o gênero musical Funk sendo, aparentemente, estigmatizado, ao trazer para a sala de aula esse gênero musical, devemos fomentar a leitura, instigando os/as discentes a enxergarem nas subjacências dessas letras de canções o diálogo entre o leitor/a leitora, os conhecimentos anteriores, de mundo; o contexto e a construção dos sentidos do texto. Isto é, construir possibilidades de os/as discentes inferirem e interpretarem com base em suas próprias identidades, e, assim, gerar reflexões sobre como mulheres e homens são representados no Funk.

Esperamos que, diante dessas reflexões, as vozes de comando do patriarcalismo possam ser questionadas, através da leitura crítica dessas canções, da hierarquização e dos estigmas de gênero, em meio à expressividade de palavrões e gírias no contexto do Funk. Isto é, pelo Funk, não somente há o lugar de fala masculina, mas, sobretudo, uma busca de protagonismo e empoderamento feminino, haja vista que muitas mulheres cantam³ e extravasam as legítimas requisições de expansão e liberdade feminina, através do Funk.

A música Funk, cujo teor da sexualidade exacerbada não retrata somente a virilidade e o poder masculino, condecorado pelas instituições sociais, também rompe com o cunho moralista e o

3 MC 2 Jhow; MC Bianca (2020); MC Carol; Karol Conka (2016); Bonde das Maravilhas (2016).

jugo feminino. Nessas canções são incitadas uma nova forma de pensar, agir e de ser mulher. Mulher essa que não é o retrato esperado pelas construções elitistas e conservadoras, mas que faz emergir, sutilmente, aquela que pode sentir, falar e agir de forma destemida e empoderada sobre suas dores e seus desejos, causando um “jeito transgressor” nas representações e no imaginário social.

Nesse sentido, mediante a leitura como prática social que envolve uma rede de conexões no processo comunicativo em que se interligam a contextos diversos, reiteramos que, através do trabalho com a letra do gênero Funk, podemos direcionar um olhar a respeito da mulher e gerar discussões que incitem os/as discentes a enxergarem o domínio masculino presente no aspecto econômico, cultural, sexual, linguístico etc. Consideramos a discussão, o fomento à leitura dessas canções, um “despertar” para a construção de um novo modo de agir e ser no mundo, através do entendimento sobre as injustiças provocadas às mulheres, simplesmente, por serem mulheres, construções sociais equivocadas e que em nada favorecem a humanidade, mas a fragmenta e a retroage. Na próxima seção, será exposto o que revelou a pesquisa.

5 O QUE A PESQUISA REVELOU?

Nesta seção apresentamos o que a pesquisa nos permitiu aferir e interpretar sobre as concepções iniciais dos/as estudan-

tes em relação às influências dos estereótipos de gênero no cotidiano e alguns dados dos resultados obtidos. A partir da leitura dos funks nas aulas de língua portuguesa, conseguimos articular o debate e as discussões sobre os estereótipos e a desigualdade de gênero. Mediante as narrativas e vivências dos alunos e das alunas, inferimos, por meio dos respectivos discursos dos/das discentes, isto é, do elemento empírico, manifestações do patriarcalismo inerente às linguagens e à língua, o que nos permitiu observar e analisar a construção dos sentidos daqueles sujeitos.

Na atividade da oficina, intitulada: “Percepção das Influências dos Estereótipos de Gênero no Cotidiano,” o objetivo foi instigar os/as estudantes para compreenderem como a desigualdade de gênero afeta a vida em sociedade, de modo que os/as discentes refletissem e percebessem o perigo de reproduzir hábitos que estigmatizam a mulher e o homem. Nesse intuito, pedimos que os/as alunos/as fizessem um quadro, em seus respectivos cadernos, separando-o em dois campos: palavras atribuídas ao sexo masculino e palavras atribuídas ao sexo feminino.

Das trinta e duas palavras ditadas/expressadas por nós na oficina, o “cuidar” apareceu como algo exclusivo e próprio para as mulheres, com um índice de 100%. *“Cuidar é pra mulher”* – Linha⁴; *“[...] o cuidar é coisa de mulher [...] cargo de*

4 Por uma questão de ética, os nomes dos alunos/as apresentados em cada fala dos/das deles/as nesse texto foram substituídos por nomes fictícios

chefia é mais pra homem [...] calma é pra homem, mulher é estressada (Moranguinho).

Referente à administração de empresas, ocorreu de fato um número inferior para as mulheres, 33,3%, contra 66,6% para os homens (como se a capacidade de administrar dos homens fosse naturalmente maior). Isso foi aferido através das falas dos/das discentes da pesquisa, das quais apresento aqui como forma de cancelar os resultados: “[...] *O Homem parece ter mais jeito para administrar empresa*” – Vitinho. “[...] *Também concordo que o Homem deve ser empresário.*” – Moranguinho.

Na fala desse aluno e aluna estava expressa a condição de exploração e violência simbólica, à qual as mulheres são submetidas, ficando em seu mundo particular, enquanto assistem aos homens livres e empoderados para falar, interagir socialmente, trabalhar em altos postos e com melhores salários, participarem ativamente de um ambiente público, ruas, praças; prontos para curtirem e expressarem suas paixões e seus prazeres. Dito isso, o estudo das letras de funk nos ajudou a fomentar o processo de discussão e problematização sobre gênero, de modo que, como em espiral, quero sempre me reinventar e estar aberto/a ao novo.

– tais como “Linha”, “Vitinho” e “Moranguinho”, escolhidos por eles/as durante a pesquisa.

Conforme exposto por Bourdieu (2020), muitos outros estereótipos foram apresentados nas falas dos/das discentes. Sob esse construto é perceptível a influência que a divisão do trabalho pode causar em relação à desigualdade nas relações de gênero.

Diante de tudo isso, é plausível entender gênero como uma construção social que envolve as relações de poder e gera desigualdades de gênero. Os papéis determinantes para homens e para mulheres no trabalho e na esfera pública em geral continuam sendo definidos como extensão dos papéis biológicos/sexuais, portanto, naturalizados. As falas dos alunos e alunas expressaram ditames do patriarcado, do machismo e da desigualdade nas relações de gênero.

A fala da discente Linha, enfatizando que o *“Cuidar é pra mulher”*, nos fez inferir que visivelmente o patriarcalismo, inerente às práticas sociais, às linguagens e à língua verticaliza a violência e a desigualdade de gênero, uma vez que, em seu bojo, pode disseminar a manifestação dos estereótipos de gênero no cotidiano das falas dos sujeitos masculinos e femininos, reproduzidos e manifestados por meio do machismo e do sexismo.

Apesar dessas constatações, também conseguimos perceber que houve um grande avanço na percepção dos alunos/as sobre as questões de gênero, de modo que, na fala delas/es, houve a inferência de que realmente as desigualdades nas

relações de gênero e os estereótipos advêm de uma construção social atravessada pela divisão do trabalho (reprodutivo/produtivo; público/privado). A seguir, alguns excertos das falas das alunas e dos alunos que cancelam o que acabamos de descrever.

“[...]a gente pode mudar o comportamento em relação à desigualdade de gênero, desenvolvendo uma suspeita daquela letra de funk que faz crítica à mulher, para pensar diferente” (Abelhinha).

“[...] Tem que colocar homem pra lavar a louça e varrer a casa” (Vitinho).

“[...]Ter mais respeito com os outros, para ambos terem liberdade para fazerem o que quiserem” (Linha).

“[...] Respeitar a mulher, como respeitam o homem em um trabalho pesado. Saber que cada um tem suas escolhas na vida” (Abelhinha).

Pela fala dos/das discentes, observamos que aos poucos a assimetria de gênero vai sendo desconstruída, desde que haja o entendimento de que isso não faz bem para a humanidade, uma vez que a solidariedade e o companheirismo entre os gêneros não os divide e não os torna dicotômicos, inimigos um do outro. Afinal, discutir a igualdade entre os gêneros possibilita o apelo à paz.

Os/as discentes, em suas falas, expressaram esse senso de criticidade - *“[...]Abrir a mente, né [...] pra saber que tem que se colocar no lugar do outro para [...] não temos o direito*

de desrespeitar ninguém, somos todos iguais” (Luna). O respeito à diferença e à diversidade reflete a beleza da universalidade e oportuniza a humanização, outras verdades, outras narrativas, outros desfechos.

Transcender a divisão sexual do trabalho explicitada em Bourdieu (2020) é um processo que poderia levar tempo, esforço e ação conjunta das instituições sociais, da escola. Por exemplo, muitas falas dos alunos e alunas reproduziram muitos dos estereótipos de gênero, possibilitando-nos enxergar a necessidade de discutir as relações de gênero no ambiente escolar, pois, uma vez que a escola faz parte da sociedade e está inserida nela, deve estar disposta a provocar mudanças efetivas, frente à manifestação da divisão sexual do trabalho, apesar dos estereótipos internalizados e naturalizados. Isso só pode acontecer através da geração de reflexão e adesão dos/as envolvidos/as.

Portanto, ficou evidenciado, por meio do elemento empírico, isto é, de um olhar voltado para os excertos das falas dos/das alunos/as, a construção dos sentidos dos sujeitos, que, de forma não aparente, são atravessados pela historicidade e pelo contexto. Desse modo, pela singularidade das respectivas expressões é revelado o todo.

Isto é, subjacente ao que foi dito pelos alunos/as, a dimensão concreta da língua, diferentemente de ser abstrata e inerte, é atravessada pelas nuances da interação social, da cultu-

ra, etc. De sorte que o que se fala, segundo Bourdieu (2020), não está desvinculado do aspecto político, econômico e social das crenças, dos valores e do *habitus*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais verticalizam a humanidade, visto que constantes manifestações a eles relacionadas são encontradas no chão da sala de aula, nas práticas sociais. Nesse ínterim, convivendo com as mais diversas situações advindas de vulnerabilidades sociais dos/das discentes, sentimos a necessidade de desenvolver, por meio do gênero textual letras de canção do gênero musical Funk, uma proposta didático-pedagógica que possibilitasse discussões, reflexões e criticidade a respeito das relações de gênero.

Nesses termos, para discorrer sobre a leitura como prática social em interfaces com a relação de gênero na letra de canção funk e com base nos objetivos deste estudo, em linhas gerais, reiteramos que o trabalho com o gênero textual letras de canção de funk, imbricado às práticas sociais de leitura, pode ajudar no desenvolvimento de leitores/as competentes e críticos/as.

O funk como um dos artefatos culturais, verticalizado pelo capitalismo, pela dominação masculina pode ser instru-

mento de estigmatização da mulher, ao passo que também pode servir de autonomia e empoderamento feminino e ações feministas. Como foi aferido nas falas dos/das discentes, esse pode ser um dos dispositivos para se compreender a ideia de corpo atravessado pelo social e cultural; a questão da objetificação da mulher; a história da mulher sob a sombra do homem; a divisão sexual do trabalho, isto é, pode servir como aparato para a problematização e o enfrentamento do silenciamento da mulher, no intento de uma ruptura com a cultura patriarcal.

Sob esse prisma, queremos chamar a atenção para o fato de que esses pontos citados anteriormente são de suma importância para o fomento a uma reflexão a respeito das relações de gênero, já que explicitam a articulação de discussões contrárias à hegemonia de sistemas capitais das desigualdades de gênero (patriarcalismo, conservadorismo, por exemplo). Essas letras puderam servir de gatilhos para que alunos/as desenvolvessem um senso crítico mais aguçado, voltado para novas percepções e interpretações sobre o mundo, e buscassem ressignificar o modo de pensar e de agir, em relação à equidade entre mulheres e homens.

Desse modo, concluímos dizendo que o trabalho com a letra de canção do gênero Funk, na sala de aula, pode servir de pano de fundo para enxergar com maior nitidez os excessos da dominação masculina, mas também problematizar o *modus*

operandi do patriarcado, possibilitando, contudo, o fomento ao empoderamento feminino, à mudança de comportamento e atitudes dos/das discentes, incidindo, portanto, em uma construção de um mundo mais inclusivo e menos desigual.

REFERÊNCIAS

BONDE DAS MARAVILHAS. **Academia das maravilhas**. Cidade: Rio de Janeiro, Gravadora: Pop Funk Produções, 2016 (2:14 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v1oMYKKJBv0> Acesso em: 12 ago. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

BRASIL. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, ano 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 12 jan. 2022.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino, v. 19, 2010.

FARGETTI, Cristina Martins; SOARES, Priscilla Alyne Sumaio. Sinais terena e grafocentrismo em línguas de sinais e contribui-

ções teóricas. **Revista Ideação**: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 1, p. 105-125, 1º semestre de 2016. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/17306/11513>. Acesso em: 5 mar. 2023.

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

MC CAROL; KAROL CONKA. **100% Feminista**. Cidade: Rio de Janeiro, Gravadora: Heavy Baile Sounds, 2016. Disponível em: <https://music.youtube.com/watch?v=W05v0B59K5s> Acesso em: 12 ago. 2022.

MC 2JHOW; MC BIANCA. **Mulher independente**. Cidade: Rio de Janeiro, Gravadora: Soull Music, 2020. Disponível em: https://music.youtube.com/watch?v=K_LdZDUtAzw Acesso em: 12 ago. 2022.

MOITA, Filomena Ma. G. S. Cordeiro; ANDRADE, Fernando César B.. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. **ANPED**, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-saber-de-mao-em-mao-oficina-pedagogica-como-dispositivo-para-formacao-docente-e> Acesso em: 12 jan. 2022.

PEDROSO, Sergio Flores. Sobre o conceito de prática social: Funcionamento e efeito e efeito nas abordagens da linguagem em movimento. **Revista Tabuleiro de Letras**, PPGEL – Salvador, v. 7, p. 64-86, 29 Dez 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/591> Acesso em: 12 jan. 2022.

PISA 2018: para voltar a avançar, Brasil precisa investir na profissionalização e no prestígio da carreira dos professores. **Todos Pela Educação**. 2019. Disponível em: <https://www.todos-pelaeducacao.org.br/conteudo/Pisa-2018> Acesso em: 20 ago. 2021.

PORTELA, Eunice Nóbrega; SANTANA, Ismênia Pereira da Costa. A leitura como prática social e aquisição da cultura na Escola. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 2, n. 4, p. 25-48, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1100517.pdf> Acesso em: 30 jan. 2022.

SANTOS, Hermílio. Alteridade, decepção e estigma no ciberespaço: desdobramentos da interação social mediada. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 26, p. 41-46, Abril 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3301> Acesso em: 27 fev. 2023.

SILVA, Manuella Queiroz da; ALVES, Maria da Penha Casado. O funk e a leitura dialógica de sujeitos: a perspectiva bakhtiniana. **Entreletras**, Araguaína/TO, v. 9, n. 2, jul./set. 2018 (ISSN 2179-3948 – online).

SOUZA, José Peixoto Coelho de; ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. A canção de funk carioca no ensino de Português como Língua Adicional: uma proposta de material didático. **Revista Leitura**, [S. l.], ano jan/jun 2015, v. 1, n. 55, 3 maio 2016. Número temático: Estudos em perspectivas dialógicas, p. 41-66. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2307> Acesso em: 27 mar. 2022.

VANDERLEY, Marília Pollyana Gomes. As práticas pedagógicas e as relações de gênero na sala de aula: estratégias para a construção e a negação do empoderamento das meninas. *In*:

Congresso Nacional de Educação - CONEDU, n. 5. 2018. **Anais eletrônicos** [...] Recife - PE: Editora Realize, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46492> Acesso em: 30 jan. 2022.

LEITURA EM PERSPECTIVA DISCURSIVA: contribuições metodológicas

Edjane Gomes de Assis¹

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael²

1 INTRODUÇÃO

A década de 1960 foi definidora para o estabelecimento de um novo olhar sobre o texto e a produção de sentido. A chamada “virada pragmática dos estudos linguísticos” propôs rupturas à concepção de língua enquanto um produto fechado e acabado em que o sentido era explicado a partir das categorias da frase. E com o aparecimento de outras propostas investigativas, como aquelas de tendência discursiva, observamos que uma leitura eficiente é aquela que vai em busca de elementos

-
- 1 Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – MPLE.
 - 2 Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino – MPLE.

que nem sempre se localizam numa sequência frasal, mas em aspectos sociais, históricos e ideológicos que constituem os textos.

Tais pressupostos estão na agenda das principais discussões sobre a formação do leitor e contribuem significativamente para o processo de formação dos sujeitos em seus diversos papéis sociais. A problemática, mesmo com as diversas informações que já temos, advindas das pesquisas científicas, ainda reside em como articular estes princípios teóricos na prática docente, sobretudo na educação básica. Daí a necessidade de reformular nossas diretrizes buscando um alinhamento que contemple as muitas demandas que surgem cotidianamente no processo ensino-aprendizagem.

Estas reflexões são importantes porque nos convidam a repensar sobre nossa prática enquanto sujeitos comprometidos com uma educação justa, social e igualitária que nos permita estabelecer as bases para a construção de uma sociedade menos excludente, mais democrática e potencialmente desenvolvida. São princípios que devem, ou deveriam nortear os cursos de Graduação e Pós-graduação que se empenham em inserir novos profissionais no mercado e ofertar formação continuada.

Sabemos que Ensino, Pesquisa e Extensão compreendem a tríade que ancora as Instituições de Ensino Superior (IES). Sendo assim, desde seu surgimento, em 2012, que o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba vem desenvolvendo ações de fomento à pesqui-

sa numa intrínseca relação com a formação docente em atendimento às necessidades contemporâneas.

Partindo destas reflexões iniciais, à luz das contribuições teóricas em perspectiva discursiva, mais especificamente na esteira de Pêcheux (1969), Orlandi (2005) e Foucault (2000,) nosso capítulo tem por objetivo apresentar a análise de uma matéria intitulada, “Fiadores bilionários do ‘Novo’ Ensino Médio procuram velhos culpados”, publicada no site da revista Carta Capital (<https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/o-bate-cabe-ca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio>). A matéria traz a discussão acerca do caráter mercadológico na educação no Brasil liderado por empresas privadas. A reforma do ensino médio tem gerado profundas discussões por ser entendido como mais um modelo voltado para o caráter de empreendedorismo como defendido pelo neoliberalismo, em detrimento de uma formação cidadã e igualitária com presença incisiva do Estado.

Como forma de organização, para melhor acompanhamento de nossa proposta, dividimos as seções do artigo da seguinte forma: Na *Introdução*, apresentamos nossas primeiras impressões acerca da proposta que norteia nosso capítulo. Em seguida, na seção *Análise do Discurso e Ensino*, tecemos algumas reflexões sobre principais contribuições teóricas acerca do ensino de leitura em perspectiva discursiva. Na terceira seção, *Para além do texto escrito: a problematização sobre o NEM pelas*

lentes do texto midiático, apresentamos alguns procedimentos metodológicos que objetivam formar leitores críticos conforme a emergência dos discursos que circulam em práticas sociais contemporâneas. Nas *Considerações Finais* temos uma retomada dos principais aspectos discutidos nas seções anteriores, seguindo das nossas *Referências* consultadas que nortearam a análise.

O capítulo compreende uma amostragem das leituras teóricas em diálogo com o Grupo de Pesquisa, *Discurso, Ensino e suas Interfaces*³, que tem como coordenadoras as professoras Edjane Assis e Eliana Esrael, ambas atuantes no Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino. Nossas análises estão ancoradas nas linhas de pesquisa: Teoria Linguística e Métodos e Análise do discurso da mídia em práticas contemporâneas.

2 ANÁLISE DO DISCURSO E ENSINO

A década de sessenta é conhecida pelo seu caráter revolucionário em vários campos sociais. A conjuntura político-social, os momentos de guerras e o levante de ideologias totalitárias impulsionaram os movimentos de resistências em defesa das garantias dos direitos individuais e coletivos.

No campo intelectual destacam-se, entre outras abordagens teóricas, a Análise do Discurso. Surgida na França, em 1969, a

3 Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

AD parte da crítica ao método estruturalista da linguagem e redimensiona o objeto - língua para o *discurso*: lugar de materialização dos elementos sociais, históricos e ideológicos. Interessa, pois, promover uma nova epistemologia acerca do texto e as possibilidades de interpretação, ou seja, as condições de produção e os efeitos de sentido.

Em *Análise Automática do Discurso* (1969), Michel Pêcheux chama atenção para algumas inconsistências teóricas compreendidas na análise presa aos elementos gramaticais da frase, em detrimento de outros elementos que não podem ser explicados apenas no texto, mas na dimensão social. Vejamos algumas destas críticas apresentadas pelo teórico no final da década de sessenta:

Até os recentes desenvolvimentos da ciência linguística, cuja origem pode ser marcada com o *Curso de Linguística Geral*, estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar *textos*, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes, ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda chamada de compreensão de texto, e da atividade do *gramático* sob modalidades normativas ou descritivas; perguntávamos ao mesmo tempo: “De que fala este texto?”, “Quais são as ‘ideias principais contidas neste texto?’” e “Este texto está” em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?”, ou então “Quais são as normas próprias a este texto?” (Pêcheux, 1969, p. 61).

Observemos que estas constatações foram proferidas décadas atrás, mas podem dialogar com a realidade atual. Mesmo com uma robusta produção intelectual resultante das

contribuições de diversas abordagens teóricas sobre leitura e produção, ainda presenciamos aulas de “interpretação de textos” voltadas para o caráter metalinguístico: texto como pretexto para análise gramatical no intuito de “achar erros” e “preencher lacunas”. Da mesma forma, a produção textual é ainda apenas uma tarefa escolar que trabalha com uma estrutura fechada, cuja correção se dá apenas na superfície do texto. Ou seja, não se aprofunda nas características do gênero discursivo, que nem conta com o uso social da escrita, nem com a função social do gênero e seu caráter sócio-histórico.

Vivemos uma época de profundas e constantes mudanças tecnológicas que impactam diretamente na forma como interagimos socialmente. No que concerne aos aspectos envolvidos no ensino, tais mudanças são perceptíveis na maneira como nossos alunos se relacionam e procuram adquirir conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz uma recomendação sobre os gêneros da esfera jornalística:

Aprofunda-se, [...] o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. [...] Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hi-

pertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (Brasil, 2018, p. 134-135).

Chamamos atenção para a utilização de gêneros midiáticos e sua inserção na vida cotidiana. Outro aspecto que merece destaque no documento compreende a preocupação com as fake news (notícias falsas) e o fenômeno da pós-verdade provenientes do acelerado processo de aquisição da informação que nos impede, na maioria das vezes, de refletir sobre o que estamos consumindo.

O caráter efêmero e descartável típico do nosso tempo entra em contradição com o fazer científico que requer tempo, apuração e reflexão profunda das informações contidas no texto. Carece, pois, de uma análise sobre o processo de discursivização e historicidade dos textos. Quem fala? De que lugar fala? Como se fala tal assunto? Que interesses sustentam os discursos? Cada elemento contido no texto tem uma função voltada para conquistar mentes e corações dos leitores. Em *Análise do*

Discurso: Princípios e Procedimentos, Orlandi (2005) apresenta sua compreensão acerca das condições de produção:

O que são, pois, as condições de produção? Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer as condições é fundamental” (Orlandi, 2005, p. 30).

Na concepção de Orlandi (2005) não há como isolar o sujeito de seu contexto situacional, bem como o processo de construção da memória, vista aqui não como uma lembrança, mas uma memória discursiva. Temos, então, um sujeito condicionado por sua memória discursiva, que podemos também entender como o re-enunciado, o já-dito, que se atualiza no acontecimento discursivo. E nesse sentido “haverá sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento” (Pêcheux, 1999, p. 53), seja no momento da leitura ou no da produção escrita, quando esta memória é inscrita nas práticas letradas do sujeito. Isto invalida as propostas tradicionais, ainda vistas no ensino atual, em isolar frases do texto desconsiderando a conjuntura histórica e todas as coerções que estão em jogo no processo discursivo das práticas de leitura e de escrita.

Empreender propostas de ensino em perspectiva discursiva é utilizar, também, os postulados de Michel Foucault – um teórico fundamental na análise do discurso e na problema-

tização de conceitos como o sujeito, o poder e a produção de sentido. O que seria, pois, o discurso para Foucault?

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (Foucault, 2000, p.10).

Assim, nós, sujeitos, em posição de professor, autorizados pela instituição disciplinar, escola, entendemos o “jogo” deste lugar, e, portanto, assumimos esta ordem discursiva. A forma como nos posicionamos, ou até mesmo como resistimos, está implicitamente relacionada aos modos como nos vemos como sujeitos nesta sociedade disciplinar. Nas aulas de leitura e produção de texto, por exemplo, cabe ao professor indicar caminhos e possibilidades de interpretações outras do texto.

Na próxima seção veremos como podemos estabelecer o alinhamento entre a perspectiva discursiva e análise de textos que circulam no ambiente midiático como a matéria que selecionamos da Carta Capital.

3 PARA ALÉM DO TEXTO ESCRITO: A PROBLEMATIZAÇÃO SOBRE O NEM PELAS LENTES DO TEXTO MIDIÁTICO

Sancionado em 2017, por intermédio do então presidente Michel Temer, e implantado em 2022, o Novo Ensino Médio

(NEM), desde seu processo de elaboração, vem sendo alvo de críticas por parte de alunos e professores – as discussões ganharam maiores proporções em 2023 com a mudança de governo (gestão de Lula) quando havia uma expectativa de sua revogação. O Ministério da Educação apresenta a seguinte definição sobre o NEM:

O que é o Novo Ensino Médio? A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível. (...) A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>).

O discurso do governo federal defende que a organização curricular visa contemplar a realidade social dos alunos. Contudo, o NEM apresenta inúmeras contradições e discrepâncias que tangenciam as necessidades mais emergenciais dos alunos, sobretudo aqueles que estão em comunidades periféricas. Sobre esta questão, o pesquisador Daniel Cara faz a seguinte crítica após a formação de um comitê que objetiva fazer uma reformulação da proposta:

O Enem, corretamente e seguindo a posição que nós defendemos desde a transição governamental, será pautado na FGB⁴. Reitero: corretíssimo! Mas há um grave risco de ampliação de desigualdades: os alunos da educação profissional ficarão aquém das 2400 horas da FGB (apenas 2200 horas). Por isso, o Ensino Técnico deve ser integrado (4200 horas). Aliás, a Formação Técnica e Profissional é considerada um “percurso de aprofundamento e integração de estudos” pelo MEC. Não listei dessa forma porque considero que isso deva ser revisto, sob pena dos estudantes desse modelo terem muitas dificuldades de ingressar na Educação Superior (CARA, Disponível em: <https://revistaforum.com.br/debates/2023/8/8/novo-ensino-medio-breve-analise-da-proposta-apresentada-por-daniel-cara-141889.html>).

No discurso do professor Daniel Cara, o projeto, se continuar com a mesma configuração proposta em sua fase inicial, funcionará como mais um dispositivo que ampliará as desigualdades sociais, tendo em vista que as condições sociais são distintas entre uma escola de periferia e uma escola situada em bairros de alto poder aquisitivo. Outra crítica constante sobre o NEM diz respeito aos chamados “projetos de vida”, que envolvem desde ensinar a cuidar de Pets a fazer brigadeiros – uma estratégia ideológica direcionada para os mais pobres, pautada na meritocracia e na noção de empreendedorismo: vender brigadeiro no semáforo é o caminho para ficar rico. Os ânimos se

4 FGB (Formação Geral Básica)

acirraram resultando no movimento *#RevogaNEM*, articulado por estudantes, professores e comunidade acadêmica.

Enquanto professores de ensino superior (Graduação e Pós-graduação), temos o compromisso de propiciar momentos de reflexão acerca das inquietações que surgem diariamente e nos atingem diretamente. Assim, levar para a sala de aula e espaços de leituras e discussões temas atuais que transitam em gêneros midiáticos contribui para o processo de formação não apenas profissional, mas cidadã.

O texto a seguir, matéria escrita pelo jornalista Fernando Cássio na Carta Capital, tem sua relevância por trazer uma atualização sobre a temática do NEM, como também, por trazer outro olhar que difere da mídia corporativa que cultiva relações de proximidade com as pautas neoliberais. Vejamos como estes dizeres aparecem na reportagem:

Figura 1 - Matéria da Carta Capital



Fonte: Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>

Nos gêneros da esfera jornalística devem ser consideradas as formas de organização das informações, desde seu processo de diagramação ao produto final. Tudo passa por uma ordem discursiva com o objetivo de atingir as mentes e os corações dos leitores.

Em um primeiro contato com o texto já podemos constatar que houve uma preocupação em posicionar a imagem de Jorge Paulo Lemann no centro da página ao alcance do olhar do leitor. Lemann é um economista e empresário suíço-brasileiro e coordenador da *Fundação Lemann* – uma instituição voltada para projetos educacionais alinhados, economicamente, às ideologias neoliberais. O diálogo entre a foto do Lemann juntamente com o título *Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados* e o subtítulo, *Corresponsáveis pela implementação da reforma nos estados, fundações e institutos empresariais não inovam ao culpar Bolsonaro e professores* direcionam a crítica aos empresários que consideram a educação como um produto de mercado.

Desta forma, a imagem do Paulo Lemann, um homem branco, rico e advindo do setor empresarial vem atravessada de ironia e representa os sujeitos que partilham desta concepção capitalista – uma educação de mercado. A projeção do sorriso e olhar diretamente para a câmera constrói um mascaramento do dizer, ou seja, no deslizamento dos sentidos, temos na opacida-

de do texto, um efeito de negatividade: o sarcasmo da burguesia diante de um tema caro e complexo. A crítica ao NEM e ao mercantilismo educacional se estende ao longo do texto:

A diretora do Instituto Reúna também classificou como “revanchismo” o clamor pela revogação da reforma do ensino médio. Questionada pelo UOL sobre o “exotismo” de algumas disciplinas optativas do NEM, respondeu que a “ideia de ensinar a fabricar o sabonete, por exemplo, pode trazer noções de Química e de Biologia, passando por outros conhecimentos gerais”. Isso seria uma obviedade, não fosse o fato de que nas escolas públicas do país não há laboratórios de ciência, nem insumos e nem tempo de preparação para o professorado. Adicionalmente, sob os desígnios do recém-implementado NEM, não há nem disciplinas de Química e de Biologia e muito menos condições para a realização de projetos interdisciplinares. Em muitos casos, nem professores há (CÁSSIO, Carta Capital. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/>).

Necessário sempre chamar atenção para as outras vozes que estão constituídas no texto funcionando como validação da verdade e que impulsionam a crítica sobre o NEM. Na sequência discursiva, podemos observar os pontos contraditórios da proposta, focalizando o que prescreve o projeto e sua realização e não a eficiência na vida prática dos(as) estudantes. O discurso da diretora do Reúna é imediatamente refutado pelo jornalista,

deixando em seu processo interdiscursivo a luta de classes e o acirramento das desigualdades sociais: como é visto um(a) aluno(a) do ensino público e do ensino privado.

A problemática envolve não apenas a organização dos conteúdos, mas a falta de estrutura – uma defasagem histórica que tem acompanhado a escola pública há décadas e compromete seriamente o processo de aprendizagem. Como forma de validação do dizer, o jornalista apresenta os nomes de empresas privadas envolvidas na proposta do NEM. O sujeito jornalista, em sua função-autor, reúne, com base em pesquisas e apurações, quem está por trás da proposta. Enfatiza as empresas privadas, comprovando, assim, que o NEM configura um projeto de caráter neoliberalista, em detrimento do fortalecimento das instituições públicas e, mais especificamente, dos sujeitos mais pobres.

Embora esteja exercendo a crítica a um governo de centro-esquerda – próximo da ideologia compactuada pela linha editorial da revista –, há microlutas no interior de uma mesma formação ideológica. Sobre isto, Foucault faz a seguinte afirmação: “Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, *microlutas*” (Foucault, 2003, p. 231).

As críticas ao NEM apresentadas desta forma (foto do Leman, amostragem dos dados das empresas envolvidas no projeto, bem como outras estratégias) não serão evidenciadas em

jornais que partilham de políticas econômicas neoliberais. Deste modo, a proposta de leitura sobre um tema ainda tão complexo e que tem despertado críticas na comunidade educacional deve ser levada para a sala de aula porque nos envolve diretamente e de diversas formas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste capítulo apresentar uma proposta de leitura na perspectiva discursiva em articulação com os documentos oficiais. Analisar textos que circulam no ambiente midiático promove resultados positivos porque nos permite construir uma consciência crítica acerca de temas polêmicos como a reforma do Ensino Médio.

Necessário sempre observar que há um jogo verbo-visual que tem como objetivo disciplinar os sujeitos leitores e formar opinião. Para tanto, é fundamental que os professores, enquanto sujeitos facilitadores do conhecimento, procurem instruir os alunos, mantendo-os atualizados e partícipes das decisões que dominam a cena social.

Esperamos, portanto, que a problematização sobre o texto analisado aqui sirva para a promoção de uma educação crítica, plural e conscientizadora das decisões que nos atingem diariamente e diretamente como a reforma do ensino médio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 04 out. 2023.

CÁSSIO, Fernando. **Fiadores bilionários do “novo” ensino médio procuram velhos culpados**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinioao/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio> Acesso em: 10 out. 2023.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de setembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ORLANDI, Eni. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. “Papel da memória”. In: ACHARD, P.; *et al.* **Papel da memória**. Campinas SP: Pontes, 1999.

FEEDBACK E APRENDIZAGEM DA ESCRITA: foco no texto narrativo

Maria Conceição Oliveira da Paz¹

Josefa Caetano Marques²

Leilane Ramos da Silva³

1 INTRODUÇÃO

O primeiro passo é sempre o mais árduo a se percorrer, porque quase sempre é sitiado por forças monstruosas criadas pela capacidade humana de se apegar ao medo do novo, de buscar subterfúgios para justificar certa zona de conforto. Tal condição potencializa cada desafio que a escola, personificada na figura do professor, precisa romper, na construção de um ensino

1 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS (UFS, 2022), São Cristóvão-SE, é professora da educação básica pública com atuação nos anos finais do ensino fundamental.

2 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS (UFS, 2022), São Cristóvão-SE, é professora da educação básica pública com atuação nos anos finais do ensino fundamental.

3 Doutora em Letras (UFPB, 2005), com pós-doutorado na área de Literacias e ensino do Português (UMINHO/Portugal, 2018), é professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV-UFS) e do Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS, unidade de São Cristóvão-SE.

mais afinado com as urgências de uma sociedade que avança em tecnologia, desumaniza o ser e aos poucos chancela uma cópia travestida de praticidade, sobremaneira com o notório alcance que a inteligência artificial tem conquistado.

A cada dia, em discussões avulsas nos corredores das instituições de ensino, em congressos voltados para a temática ou mesmo em queixas infundadas de familiares que desejam determinar o rumo do que acontece no âmbito de uma sala de aula, a escrita representa expediente de inquietação em vários segmentos, mormente quando são divulgados dados pouco felizes em relação ao desempenho dos estudantes em exames de larga escala.

Se, no início dos anos 2000, com o alargamento da técnica do “copiar e colar” a partir de sítios eletrônicos, o ensino da escrita era desafiador, avançadas quase duas décadas e meia, com a facilidade de acesso a modelos artificiais de interações que constroem textos instantaneamente, a exemplo do chat GPT, o cenário é ainda mais preocupante. De reversa maneira, é também solo importante para iniciativas de recuperação da autenticidade e, por que não dizer, da inclusão de atividades que fortaleçam uma abordagem processual. Sim, longe de ser um dom, tampouco uma prática automática de determinação de um querer a uma interação que dispensa o humano, a escrita é tri-lhada em diferentes etapas e, por isso mesmo, seu ensino deve

contar com motivação, tutoria, *feedbacks*, transparência e, especialmente, com a superação de mitos que bloqueiam o potencial criativo dos discentes.

Sob essa perspectiva, acendemos uma discussão sobre o ensino da escrita, a partir da avaliação de um texto produzido por um aluno do 6º ano do Ensino Fundamental, durante a aplicação de uma sequência didática proposta por Bispo (2018), egressa do Profletras, unidade São Cristóvão-SE, quando da culminância de seu produto para obtenção de título de mestre profissional em Letras. Sem delongas, tal sequência deu vez ao trabalho com o gênero fábula, em alinhamento como o tema transversal *solidariedade*.

Convém realçarmos igualmente que a apreciação do referido texto foi ensejada pela aplicação de uma síntese avaliativa da disciplina “Ensino da escrita: didatização e avaliação”, ofertada pelo Profletras/SC, no semestre 2022.1, cuja tônica incidu na observação do estatuto da narrativa como relevante para o desenvolvimento da escrita do aluno, com a viabilização de inúmeras possibilidades de atividades com releitura e reescrita. De modo mais específico, a atividade sugeriu aproveitamento do aporte teórico estudado na disciplina acima referida, para avaliação de texto discente cedido por Bispo (2018) e, por extensão, proposição de continuidade da sequência didática que ela desenvolveu.

Para dar fôlego a essa empreitada, repercutimos as vozes de Passareli (2012), Antunes (2009), Costa Val (2009), Soares (2009), Silva e Silva (2018) e outros, os quais realçam a necessidade de um trabalho que leve em conta a dinamicidade da escrita, desde o processo inicial de produção textual até o estágio final de editoração. Em termos metodológicos, destacamos diferentes tipos de *feedbacks*, instrumentos didáticos necessários para a avaliação do aluno. Ao final, validamos possibilidades para ressignificar o trabalho de produção escrita com gêneros textuais do tipo narrativo em aulas de língua portuguesa.

2 DISCUSSÕES SOBRE A TEORIA/METODOLOGIA

Nesta seção, evidenciamos o arsenal teórico e a veia metodológica que alicerçam nossa proposta. Em 2.1, trazemos a descrição da atividade desenvolvida por Bispo (2018) e a respectiva análise da produção do aluno.

2.1 Descrição da atividade e análise global de texto

Como uma das modalidades de uso da língua, a escrita cumpre um papel importante no contexto social. Ela está presente em inúmeras atividades desempenhadas pelas pessoas: no trabalho, no ambiente familiar, na esfera acadêmica e

em tantas outras situações que envolvem a participação de sujeitos. A importância de um trabalho que fomente seu desenvolvimento dispensa comentários e é na arena da sala de aula que essa condição floresce, o que “...exige do professor uma capacidade de ajudar seu aluno a utilizar, inventar e/ou adaptar as estratégias produtivas de criação textual.” (Cintra; Passareli, 2011. p. 97).

Cintra e Passareli (2011) destacam que a análise e a produção de textos diversos geram uma oportunidade para que o professor repense o ensino de produção textual, valorizando práticas pedagógicas que apresentem a linguagem em uso, como é o caso do trabalho com gêneros textuais. Por meio de ações de ações integradas, o professor poderá despertar o gosto do aluno pela escrita.

Com motivação e experimentação constantes, o aluno terá condições de produzir textos coerentes, a par de etapas e ajustes contínuos, com vistas ao entendimento do interlocutor. Como nos lembram Santos *et al* (2018),

a opção por uma perspectiva processual de escrita pode contribuir para acender no aluno não apenas um olhar mais crítico diante da produção textual, mas também menos punitivo em relação a si mesmo, já que terá em mente que escrever é uma atividade em se fazendo e, como tal, requer treinos e refações constantes (Santos et al, 2018, p.97)

Nessa mesma esteira, Soares (2009), ao endossar a natureza processual da escrita e a importância da validação de diferentes tipos de *feedback*, afirma que a produção pode acontecer em três etapas, a saber: i) *pré-escrita*: refere-se às ideias que colaboram para que o escritor organize e planeje como se dará a escrita do seu texto; ii) *escrita*: quando ocorre o registro no papel das ideias e informações elaboradas pelo autor; iii) *pós-escrita*: inclui atividades de leitura e revisão das informações presentes no texto, bem como a concretização da proposta de *feedback* escolhido pela professora.

A nosso ver, ao trabalhar a escrita sob esse viés, o professor obterá avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem, pois oferecerá aos aprendizes um melhor entendimento sobre a escrita de textos, assim como poderá ajudá-los a escrever com menos resistência, aprendendo a articular ideias com mais segurança. Por otimização de espaço e tempo, passaremos a discutir a atividade com o texto narrativo proposta por Bispo (2018), com a análise da produção do aluno e a incursão de algumas considerações sobre *feedbacks*.

Como dissemos na seção 1, a atividade de produção textual foi destinada a uma turma do 6º ano do ensino fundamental. Como primeiro passo de uma sequência criativa e pontual, a professora propôs a leitura da fábula “O rato e a ratoeira”⁴, com o fito de lidar com o tema transversal *solidariedade*.

4 <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/suplementos/infantil/o-rato-e-aratoeira-1.217514> (adaptado)

Evidentemente, anterior à concretização da produção do aluno, houve etapas de preparação para o trabalho com a narrativa fábula, por meio do entendimento sobre o gênero, discussão sobre os sentidos do texto e momentos para apresentação das ideias gerais sobre a fábula em estudo. A professora buscou alinhar a sua proposta com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando da referência ao tema transversal *solidariedade*.

Ao final, a professora propôs ao aluno uma primeira escrita da versão do seu texto, em seguida, conduziu-o a fazer uma avaliação de seu desempenho, indicando pontos a serem considerados no momento da reescrita. Ora, propor a escrita de um texto narrativo pressupõe o entendimento dos elementos constituintes dessa tipologia, e fazer isso utilizando a fábula em uma turma do 6º ano oportuniza aos estudantes, por meio da escrita de uma nova versão, definir de que forma discorrerá a história e que comportamentos terão as personagens, além do desfecho que dará à sua narrativa.

Ademais, como realça Passareli (2012), o texto narrativo abre espaço importante para que o professor lide com a ludicidade, na medida em que pode assumir a voz das personagens, oferecendo ao ouvinte um momento de prazer, com a inserção em um universo fictício. Essa atitude é deveras importante porque os alunos buscam relacionar os sentidos produzidos pelo texto narrado com a sua criatividade em produzir uma nova

versão. Eles passam a observar e a conhecer as características e recursos empregados no gênero: como começa ou termina a história, como é marcado o tempo, qual o conflito existente na trama, bem como outros elementos que o próprio professor pode ajudá-lo a identificar e a compreender.

Ainda de acordo com a autora, é neste momento que o autor do texto passa a verificar se as construções linguísticas traduzem o que deseja veicular, tanto em clareza e coerência quanto em nível de adequação ao seu leitor-destinatário. Nesse sentido, a escrita torna-se uma atividade interativa de manifestação verbal de alguém para outra pessoa (Cf. Antunes, 2009).

A seguir, trazemos a versão reescrita desenvolvida pelo aluno, com transcrição fiel ao que ele registrou, com o fito de observarmos o seu desempenho, no que concerne aos parâmetros dispostos em Antunes (2009) – *elementos linguísticos*, *elementos de textualização* e *elementos pragmáticos* –, ínsitos em barema desenvolvido para síntese avaliativa referida em nossa introdução. Licenciemo-nos, entretanto, por simplificação analítica, a não esmiuçar o nivelamento (0 a 5) que fora sugerido em tal quadro, para ganho relativo à observação do perfil global do texto do aluno.

O rato e a ratoeira

Um dia, um rato estava voltando para sua casa, mas, para sua surpresa, havia uma ratoeira no caminho, então resolveu pedir ajuda para seus amigos. Então foi ao galinheiro falar com sua amiga galinha e disse bem assim:

- Dona galinha, me ajude, tem uma ratoeira no caminho da minha casa – disse o rato

- Fácil! lega este graveto – disse entregando o graveto para o rato.

Então o rato perguntou:

- O que faço com isso?

- bom está graveto, você vai acionar o sistema da ratoeira e depois se livre dela.

E assim fez o rato. Mas no outro dia, havia uma ratoeira presa com fita.

Então o rato foi ao chiqueiro pedir ajuda ao porco.

- Senhor porco, apareceu uma ratoeira presa com fita no caminho da minha casa.

Então o porco teve uma ideia.

- Eu vou me sujar de lama e entrar na casa. Assim a mulher vai querer me pegar, é o tempo de você pegar uma tesoura e cortar a fita - disse o porco.

- Ok - disse o rato correndo para sua casa.

Então o porco entrou dentro da casa bagunçando a casa toda, então rapidamente o rato pegou a tesoura e cortou a fita, se livrando da ratoeira.

Mas então a mulher furiosa armou sete ratoeiras!

- O rato desesperado e sem a quem recorrer foi falar com a vaca, que era muito inteligente:

- Senhora vaca, dessa vez a mulher armou sete ratoeiras! - Disse o rato desesperado.

A vaca bolou um plano. Ela disse o seguinte:

- Senhor rato, eu e porco e a galinha vamos destruir todos da casa enquanto você amarra pedras para acionar o sistema das ratoeiras.

O rato impressionado com a inteligência da vaca ficou calado de tão impressionado, e apenas seguiu o plano tudo deu certo e a mulher simplesmente desistiu de pegar o rato.

Moral Ajude seus amigos pois eles são a família que você quis ter. (sic)

Fonte: Acervo da disciplina Ensino da escrita,
didatização e avaliação (PROFLETRAS UFS, 2022.1).

Em relação aos *elementos linguísticos*, considerando a faixa etária de um aluno entre 10 e 12 anos numa turma de 6º ano, entendemos que o texto espelha um bom domínio, com poucos desvios do âmbito ortográfico, a exemplo de *intligensia* no lugar de *inteligência*, *imprecionado*, ao invés de *impressionado*, *asionar* para *acionar* e registro do acento agudo no pronome relativo *este*, além de repetição de palavras. Em termos gramaticais propriamente ditos, grosso modo, o aluno organiza períodos de orações completas e sintaticamente bem

estruturados, com correlata adequação lexical. Além disso, esteve atento ao uso de travessão para registro direto da fala das personagens.

Nos aspectos relativos aos *elementos de textualização*, as ideias são bem articuladas e atendem ao tipo de texto solicitado. O aluno o faz com propriedade, a partir da validação de informações fluentes e hierarquicamente fomentadoras de sentido, com adequado uso de recursos coesivos.

No que tange aos *elementos pragmáticos*, como podemos atestar, a produção contemplou as especificidades de uma fábula, por meio de uma escrita que atende à tipologia de uma narração. O estudante esteve atento às características do gênero proposto, preservando a utilização de animais como personagens principais do enredo e fazendo uso de uma sequência lógica, clara e coerente ao leitor. Essa condição vivifica o cumprimento da orientação que ele recebeu da professora. Da mesma sorte, lançou mão de personagens secundárias (galinha, vaca e porco) em favor da sua angústia, conceito contrário à versão original da fábula. Assim, ressignificou a ideia apresentada na primeira fábula e acrescentou um elemento novo: o esforço dos outros bichos em ajudar e/ou colaborar com a solução do problema vivenciado pelo rato.

A moral da história foi destacada numa perspectiva que atenta ao tema transversal “solidariedade”. Isso demonstra

seu empenho para recriar uma história abordando o que fora trabalhado. Também aqui podemos inferir a importância que o aluno confere à amizade e a vínculos familiares e, por extensão, a consolidação – ou o desejo de vivência – desses princípios e valores em sua identidade.

Em suma, compreendemos que a produção do aluno atendeu ao objetivo da atividade proposta pela professora, na medida em que evidenciou o propósito comunicativo e a adequação do gênero, com ideias veiculadas de maneira clara e pontual, de modo a cumprir o desempenho esperado para um texto narrativo. Essa condição foi possível pela própria iniciativa feliz da docente, que endossou uma perspectiva processual de escrita, com propostas de reescrita fortalecida pela assistência que prestou ao discente. Na seção 2.2, realçamos algumas possibilidades de trabalho voltadas para o texto narrativo.

2.2 Sugestões de *feedbacks* para o trabalho com textos narrativos

Após a fase de produção escrita do aluno, é chegado o momento em que o professor poderá propor um trabalho voltado para a avaliação do texto. O professor deve possibilitar práticas de escrita em sala de aula como processos que devem ser vivenciados e qualificados pelo próprio aluno, escritor do texto,

e dele com os outros leitores colaboradores, como o colega e o professor, utilizando processos que contribuam para a construção do texto editável.

Em conformidade com o que dissemos na seção 2.1, é importante que o professor sugira ao aluno uma autocorreção do texto, observando os elementos indispensáveis a uma fábula, com indagações e reflexões sobre o que poderia ser colocado no primeiro momento dessa escrita. Ao propor uma nova etapa da sequência, o professor poderá fazer uso de outras técnicas para estimular o aluno a fazer revisões, a fim de melhorar o texto continuamente.

No fluxo dessa discussão, validamos o posicionamento de Soares (2009), a qual defende a importância de diferentes níveis de *feedback* ao favorecimento da autodescoberta e ao autoaprimoramento, dado o espírito colaborativo inerente a esse tipo de conduta. Dentre essas possibilidades, a autora menciona o *feedback vindo dos colegas*, o qual consiste em uma proposta que permita aos alunos participarem de uma conversa exploratória, desenvolvendo as habilidades de analisar e revisar a sua escrita e a de seus colegas.

Em termos práticos, pode ser apresentada à turma uma proposta de divisão em duplas; cada dupla pode receber textos de outros colegas, juntamente com um papel, no qual anotar os aspectos que precisam ser melhorados nos textos

avaliados. Após isso, devolve o material para a outra dupla avaliada, a fim de que os colegas procedam aos ajustes sugeridos. Nesse procedimento de revisão, cada aluno deverá verificar se as modificações sugeridas fazem ou não sentido ao que deseja veicular. Ao professor convém observar os avanços nos procedimentos de leitura do aluno, as inferências, a comparação das informações, o estabelecimento de relações entre o texto produzido pelo aluno e o texto avaliado pelo colega, a síntese das ideias apresentadas.

A ajuda vinda dos colegas pressupõe um potencial significativo por meio de um trabalho colaborativo no qual o professor articule a participação em dupla que já tenha evidenciado um certo entrosamento e, ao mesmo tempo, permita que aquele que demonstra um melhor desempenho na aprendizagem possa colaborar com o outro, para não exercer o papel de cego ajudando cego. O papel do professor como mediador é de fundamental importância, pois ele auxiliará a dupla a dar o *feedback* ao texto do colega, colaborando para a promoção de um ambiente cordial de aprendizagem, imbuído de um clima de confiança e amistosidade.

Após a efetivação do *feedback colaborativo*, o professor vai eleger que estratégia utilizará para trabalhar a correção do texto do aluno. O importante, nessa etapa, é que o professor assuma o papel de leitor e não de um higienizador da produção do aluno.

O *feedback do professor* tem um papel fundamental, pois oportuniza ao aluno interagir com o seu próprio texto, num processo reflexivo, com o objetivo de tornar essa produção mais clara e adequada à leitura, isto é, à situação de interlocução. A ideia, aqui, é ajudar o aluno a reformular as construções sem dar ênfase a falhas pontuais.

Outra sugestão para trabalhar o texto como processo é assumir os papéis que o professor tem nesta construção (Cf. Tribble, 1990), mormente considerando a zona de desenvolvimento proximal - ZDP entre o nível real e ideal, idealizado por Vygotsky (1998), a qual possibilita ao aprendiz a solução de problemas de forma independente por meio da autocorreção do seu próprio texto, ora com o papel de leitor, ora como escritor.

Face ao que vimos até aqui, por meio das abordagens relativas aos diferentes tipos de *feedbacks*, à escrita processual e ao trabalho com o texto narrativo, propusemo-nos a elaborar um barema, com base nas orientações de Passarelli (2012), sobre os critérios para correção do texto narrativo. Eis o que trazemos na seção 2.3.

a. Sugestão de critérios para o texto narrativo

A avaliação de um texto escrito tem como objetivo mostrar para o aluno os pontos fortes e, igualmente, aqueles que precisam ser melhorados, com a clareza suficiente para

que ele reconheça se seu texto está adequado ou não ao que fora proposto. Por extensão, para que tenha em mente que a reescrita pode acontecer inúmeras vezes. Para analisar o nível de desempenho discente em relação à produção do texto narrativo, sugerimos as seguintes classificações:

- i) **Nível Insatisfatório** - os alunos estão abaixo do nível básico, sendo suas habilidades de escrita insuficientes para a série na qual se inserem. A nota fica abaixo de 2,0;
- ii) **Nível Mediano** - as competências e habilidades para produzir texto ocorrem de maneira limitada, atendendo minimamente às estruturas do gênero solicitado. (notas entre 3,0 e 5,0).
- iii) **Nível Satisfatório** - se o aluno atingir, com poucos desvios, as habilidades esperadas para a etapa/ano em que esteja inserido, a nota circulará entre 5,0 e 8,0.
- iv) **Nível Avançado** - quando for demonstrado domínio das competências e habilidades na escrita cumprindo as expectativas para a etapa/ano que estudam, a nota deve alternar entre 8,0 e 10,0.

No que concerne aos critérios de avaliação, o avaliador precisa levar em consideração os eixos que estruturam o texto narrativo.

Quadro 1 - Critérios para avaliação do texto narrativo

Eixos	Critérios	Classificações			
		Insatisfatório Nota 0,5	Mediano Nota 1,5	Bom Nota 2,0	Excelente Nota 2,5
Estrutura do texto narrativo	Ocorrência de estruturas sintáticas em consonância com a situação criada, que permitam desenvolvimento enredo com clareza Número de linhas suficiente para dar conta satisfatoriamente do desenvolvimento da narrativa. Paragrafação adequada para a progressão temática. Escola de título adequado ao desenvolvimento realizado.				
Elementos constituintes do texto narrativo	Apresentação da situação inicial e das personagens. Espaço condizente com a situação proposta e sequenciação temporal com a organização baseada em relações de causa e efeito. Construção de enredo e apresentação da situação de conflito e da solução encontrada. Foco narrativo e tipos de discurso narrativo em adequação à história narrada e às personagens.				
Coesão textual	Utilização de sinônimos, hiperônimos, hipônimos, repetições, reiteraões. Utilização de pronomes e elipses. Emprego de elementos de conexão sequencial e marcadores conversacionais. Segmentação do texto em parágrafos e uso de pontuação.				
Norma Culta	Respeito às convenções ortográficas e à acentuação gráfica. Concordância verbal e nominal. Emprego adequado de modos e tempos verbais. Emprego adequado da linguagem em relação a situação criada e a caracterização das personagens (correção gramatical de acordo com a variante da personagem, desde que não comprometa o sentido pretendido).				

Fonte: Adaptado da tábua de critérios de correção proposta por Passarelli (2012)

Do que expomos, sabemos que não é fácil para o aluno começar esse processo de escrita sozinho. Por isso, reafirmamos que o papel do professor é fundamental para mediar o conhecimento que seu pupilo já domina. Apesar de sabermos

que já se trabalhe, em muitas escolas públicas, a perspectiva de escrita como processo e, igualmente, de reconhecermos que a qualidade das propostas de escrita de muitos livros didáticos tenha sido melhorada, ainda resiste a atitude docente de solicitar a escrita de um texto, sem orientações adequadas ou até mesmo sem quaisquer esclarecimentos. Em outras palavras, ainda é concebido, em muitas escolas, como um produto pronto e acabado.

Assim, à luz do que nos diz Passareli (2012), é relevante que o professor tenha conhecimento sobre a atividade de produção de texto, saiba diferenciar o que é um texto construído por processo. Logo, para planejamento, precisa fazer um diagnóstico e avaliar o que os alunos sabem e o que precisam aprender e, como advoga Costa Val (2009), somente com essa perspectiva panorâmica,

[...] poderá proporcionar a seus alunos oportunidades de experimentar e compreender não apenas as convenções gráficas (a ortografia, a caligrafia, a pontuação e a paragrafação) e os traços típicos da variedade linguística de prestígio (o dialeto padrão), necessários a um texto formal (a concordância, a regência etc.), mas também as situações de uso da escrita e suas diversas possibilidades de realização. (Costa Val, 2009. p.132)

Nesse sentido, o aluno precisa desenvolver na escola a sua competência escritora, aprendendo a língua escrita com autonomia e segurança. Para isso, urge que o professor trabalhe

possibilidades de uso dos recursos linguísticos, para garantia de uma orquestração textual que realce seus posicionamentos de forma clara e, tanto quanto possível, elegante. E nesse limite de plantio-colheita, além da oportunização das várias leituras e pesquisas sobre determinado tema, muitas sequências podem ser ativadas, num *continuum* que leva em conta o tempo, a motivação e, especialmente, o desejo de fazer diferente, para desmistificação de falas seculares, as quais promoveram (e ainda promovem) o distanciamento do aluno do exercício indispensável da escrita.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que empreendemos, ao longo deste capítulo, renova nossa defesa por um ensino de escrita centrado no potencial criativo do aluno, notadamente, no descortinar de uma dinâmica que lhe possibilite reconhecer os diferentes papéis que ocupa no espaço de sala de aula. Se, em um momento, é leitor, em outro, é escritor. Na interface desse binômio, é também avaliador, tanto do seu quanto do texto do colega, sob mediação do professor.

Se for melhor pecar por excesso do que por omissão, destacamos que as atividades com gêneros textuais do tipo narrativo, a exemplo das que Bispo (2018) desenvolveu junto a alu-

nos do 6º ano, trazem possibilidades que enriquecem o conhecimento enciclopédico do estudante, pois, além de ajudarem o professor a trabalhar os elementos linguísticos do texto, ensinam o aluno a planejar a sua escrita e a definir o seu propósito comunicativo e o público ao qual destina sua produção.

Quer para um trabalho com texto narrativo, quer para o trato com qualquer outra tipologia, importa tomar uma perspectiva que, em lugar de fortalecer mitos, criar um ambiente hostil de disputas e julgamentos desmotivadores ou, ainda, propiciar afastamentos que conduzem a práticas mecânicas de cópias ou consultas a inteligências artificiais, desperte o gosto do aluno para o contato real com a escrita, em seus diferentes estágios. Escrever é uma atividade processual e, por isso mesmo, só se efetiva com prática, em estágios progressivos de complexidade e refinamento.

Nessa linha de atuação, não há como dispensar a instância colaborativa inerente aos diferentes tipos de *feedback*, como propõe Costa Val (2009). Como vimos, essa prática não deve se orientar pela simples identificação de falhas, mas como um expediente de renovação, criatividade, autodescoberta e parceria, nas idas e vindas do circuito interativo. A bem da verdade,

[...] Mais do que nunca, a sociedade, a escola e, por que não dizer, os professores de língua portuguesa

precisam despojar-se de concepções e práticas embotadas, as quais, além de não estarem em sinergia com os padrões de avanços alcançados pela sociedade atual, refletem a doutrinação desrespeitosa com os interesses de um mundo que, estando à beira do abismo em vários sentidos, precisa ascender. (Silva; Silva, 2018, p.20)

Para pausar nosso diálogo, retomamos a assertiva inicial de nosso capítulo e ousamos dizer que, no primeiro passo, a despeito de sua natureza mais desafiante, reside a sedimentação de um projeto que tenha em mente um novo patamar de consciência e de vivência da sala de aula, nesta era de desafios e inteligências desfiguradas e não humanas. Felizmente, esse passo já foi dado e, na contramão do tempo, tem permitido — ainda que de modo lento — a incursão de atividades que colaboram para um trabalho vivaz com a escrita, como sói acontecer a partir das sequências didáticas produzidas no âmbito do Profletras, nas diferentes unidades sediadas em todo o Brasil. Que esse fazer pedagógico seja tão fortalecido quanto renovado, em desdobramentos práticos e eficazes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português - encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BISPO, Dalila Santos. **Leitura, compreensão e produção textual:** o gênero fábula em cena. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos. Brasília, 1998.

CINTRA, Anna Maria Marques; PASSARELI, Lílian Ghiuro. **Leitura e produção de texto.** São Paulo: Blucher, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça; et al. **Avaliação do texto escolar:** professor-leitor/aluno-autor. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Gládison Pereira dos *et al.* Produção escrita nos livros didáticos da Grande Aracaju: foco nos volumes do segundo ano. *In:* SILVA, Leilane Ramos da *et al.* (org.). **Nos domínios da escrita:** estudos em abordagem processual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

SILVA, Leilane Ramos da; SILVA, António Carvalho da. O perfil da escrita em exames luso-brasileiros: proximidades e diferenças. *In:* SILVA, Leilane Ramos da *et al.* (org.). **Nos domínios da escrita:** estudos em abordagem processual. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual.** Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

TRIBBLE, Christopher. Concordances in the Classroom: a resource book for teachers. Longman, 1990. *In*: SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual**. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GAMIFICAÇÃO NA PRODUÇÃO DE FOTORREPORTAGENS: uma estratégia de motivação para a aprendizagem

Erivanlia Lima da Silva¹

João Wandemberg Gonçalves Maciel²

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo compartilhar, de modo sintetizado, aspectos elementares da pesquisa de mestrado profissional intitulada “Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) nos anos de 2022-2023.

1 Mestra em Letras pelo PROFLETRAS – Universidade Federal da Paraíba. Docente do Instituto Federal da Paraíba – Campus de Itaporanga e docente da Secretaria Municipal de Água Branca, Paraíba.

E-mail: erivanialima5@gmail.com

2 Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (UFPB, 2005), professor Associado da Universidade Federal da Paraíba, docente do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE) e do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, ambos na UFPB.

E-mail: jwgm@academico.ufpb.br

O estudo em tela teve como objetivo geral compreender o processo de gamificação aplicado à educação, especialmente no desenvolvimento da produção escrita, a partir do **gênero discursivo/textual fotorreportagem**. Resultante do estudo, um caderno pedagógico foi produzido e divulgado em suporte físico e interativo com o intuito de apoiar outros docentes de Língua Portuguesa. A pesquisa teve como participantes alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e apresentou uma abordagem qualitativa e etnográfica. O trabalho de campo aconteceu de forma intervencionista, através da pesquisa-ação, e utilizou a pesquisa bibliográfica, a observação participante, o processo etnográfico e a sequência didática como instrumentos/procedimentos geradores de dados.

A pesquisa desenvolvida e aqui sintetizada foi organizada em três eixos temáticos: metodologias ativas, gamificação, escrita e gêneros discursivos textuais, ancorados em diversos autores, entre eles: Bertini (2017), Moran (2007); Alves (2015); Bussarello (2016); Eugenio (2020); Soares (2021); Schneuwly e Dolz (2004).

Pautados nos pressupostos apresentados, este texto está organizado de modo a apresentar a fundamentação teórico-metodológica, a proposta de intervenção aplicada e os resultados gerados de modo a contribuir com a multiplicação de experiências com metodologias ativas aplicadas ao ensino da Língua Portuguesa.

2 DISCUSSÕES SOBRE A TEORIA E METODOLOGIA

Conceitos e concepções abordadas em estudos e em pesquisas sobre metodologias ativas, gamificação, escrita escolar e gênero discursivo/textual fotorreportagem, bem como o percurso metodológico estruturado para o estudo são apresentados e discutidos nessa seção constituindo o referencial teórico-metodológico realizado.

É fundamental discorrer sobre os processos de inovação na educação e novas experiências de ensino e aprendizagem, pois, diante das profundas transformações pelas quais passam o mundo e a sociedade, a área da educação tem sido convocada a redimensionar suas práticas, tendo em vista que os métodos tradicionais de ensino não conseguem mais atender as demandas e as necessidades do ensino e da aprendizagem atual (Bertini, 2017). Uma nova cultura escolar envolve a aplicação de processos educacionais ativos e pressupõe agentes educacionais engajados e flexíveis, visto que a aprendizagem ativa mobiliza competências e habilidades diversas para educadores e educandos.

Soares (2021) afirma que a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, alinhada ao cenário social contemporâneo, reforça a necessidade de as escolas se atualizarem, repensarem os currículos e a didática. Na redação do documento curricular, enfatiza-se que só será possível efetivar

uma educação integral com o uso das metodologias ativas (Brasil, 2017). Percepção também defendida por Moran (2007), que revela, com base nas pesquisas educacionais, que cada vez mais se consolida a ideia de que a melhor maneira de modificar a educação é por meio das metodologias ativas, com foco no aluno.

Sob essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular define que uma das ações a serem executadas para materializar as aprendizagens estabelecidas no documento consiste em “conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 17). Nesse sentido, o docente tem inúmeras possibilidades de metodologias ativas para efetivar tal premissa, entre elas, a gamificação.

A gamificação é um fenômeno emergente e que permite novas experiências de aprendizagem com o objetivo de gerar engajamento. Na educação, a gamificação “ajuda-nos a tornar a aprendizagem atrativa, engajadora, divertida e efetiva” (Alves, 2015, p. XXII), pois, de acordo com Eugênio (2020, p. 26), “evidências da neurociência apontam três elementos fundamentais para que ocorra uma boa aprendizagem: motivação, atenção e memória”.

É preciso analisar, ainda, que o avanço da tecnologia proporcionou, além do surgimento de novas metodologias, novas formas de interação e de comunicação. A escrita digital, por

sua vez, é campo fértil para novas demandas sociais da escrita e para diferentes letramentos e usos da multimodalidade. Sob esse viés, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta que, inseridos em uma abordagem enunciativo-discursiva, os gêneros discursivos/textuais são grandes aliados para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que eles proporcionam experiências que contribuem para a ampliação dos letramentos, possibilitando a participação significativa e crítica dos educandos nas diferentes práticas sociais permeadas por diversas linguagens (Brasil, 2017).

A escolha pelo gênero discursivo/textual fotorreportagem para a pesquisa considerou a popularidade e a capacidade de circulação dos gêneros discursivos/textuais jornalísticos midiáticos na vida cotidiana, bem como a ausência de trabalho com esse gênero na sala de aula, mesmo estando inserido no rol dos gêneros jornalísticos citados na BNCC para o trabalho docente.

Conscientes do exposto nos estudos e pesquisas que debatem as temáticas supracitadas, a tomada de decisões metodológicas, tendo em vista os objetivos estabelecidos, desse modo, constituiu-se em diferentes etapas, dentre as principais, citam-se: aprofundamento teórico da temática por meio de uma revisão bibliográfica, estruturação metodológica para a pesquisa de campo, produção e aplicação de sequência didática gamificada, análise de dados gerados e elaboração de produto educacional.

A proposta de sequência didática desenvolvida para a pesquisa fundamentou-se em Schneuwly e Dolz (2004). Para os autores, o referido procedimento pode ser definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 96).

A elaboração da sequência didática perpassou a aplicação do esquema estrutural definido pelos estudiosos supracitados. Além disso, foi gamificada mediante a escolha de elementos da dinâmica, da estética e da mecânica dos jogos, incluindo a definição das competências e dos objetivos de aprendizagem normatizados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a criação de uma *storytelling*. Desse modo, a sequência didática foi estruturada em uma carga horária de 14 horas/aula.

A *storytelling* elaborada insere o educando no mundo da fotojornalismo e destaca como personagem protagonista uma fotorrepórter chamada Clarck. A narrativa que envolve a profissional promove uma apreensão sobre a fotojornalismo e o gênero discursivo/textual foco nesse estudo, a fotorreportagem. Desse modo, a história convida o educando permear o campo investigativo para solucionar um mistério, realizando missões repletas de desafios e nomeadas, a saber: missão *click*: uma imagem vale tanto quanto mil palavras; missão *flash*: luz, câmera, furto; missão *selfie*: por trás das lentes; missão *like*: capturando

pistas; missão *reels*: fotorrepórter em ação e missão *feed*: fotorrepórter de ouro.

Outrossim, um sistema de progressão e recompensas foi criado. Desse modo, a ascensão dos educandos no desenvolvimento das atividades, a partir das missões, foi aferida mediante um sistema de níveis e de recompensas. As conquistas liberavam enigmas para desvendar o mistério e selos para preenchimento de um álbum, definindo categorias profissionais para o educando na atuação como fotorrepórter.

Partindo desses pressupostos teóricos e metodológicos, a próxima sessão objetiva apresentar, de forma descritiva e analítica, o relato da proposta de intervenção e os resultados gerados com a realização do estudo.

3 RELATO DA INTERVENÇÃO

O desenvolvimento da sequência didática foi organizado de modo que as propostas de atividades, a carga horária, os procedimentos metodológicos, bem como os recursos utilizados em cada uma das etapas ficassem estabelecidos. Desse modo, o quadro 1 ilustra a primeira etapa do processo, denominada apresentação da situação.

Quadro 1 - Apresentação da situação

Atividades	Atividade 1: Apresentar a pesquisa “Gamificação na produção textual de fotorreportagens: engajamento e proficiência”. Atividade 2: Solicitar que os educandos respondam o questionário “Roteiro para o design da experiência de aprendizagem gamificada” por meio do <i>Google Forms</i>.
Metodologias	Conversação; Exibição de slides; Apreciação de documentos; Leitura de documentos; Explanação oral; Assinatura de documentos; Orientações gerais; Resolução de questionário no <i>Google Forms</i>.
Recursos	Datashow; caixa de som; notebook; material impresso; celulares; internet.
Carga horária	2 horas/aula (1ª e 2ª aula).

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Na etapa da apresentação da situação, tendo em vista que os educandos estudavam o 6º ano do Ensino Fundamental, foi necessário promover alguns esclarecimentos sobre termos do universo científico para que os estudantes pudessem se familiarizar com a linguagem científica. Esse momento permitiu interações e o esclarecimento de algumas dúvidas expostas durante as 2 horas/aula dedicadas à apresentação da pesquisa.

O questionário diagnóstico foi respondido com êxito e não gerou dificuldades para os educandos. Para o professor, os dados gerados a partir da aplicação do questionário diagnóstico foram basilares para a elaboração da sequência didática.

Dando prosseguimento, a segunda etapa proposta para a intervenção foi dedicada à produção inicial dos educandos. Nesse contexto, devido às múltiplas habilidades exigidas para a produção textual, essa etapa envolveu uma diversidade de atividades, conforme exposto no quadro 2.

Quadro 2 - Produção inicial

Atividades	Atividade 1: Instigar a curiosidade dos alunos sobre o gênero fotorreportagem por meio da apreciação de um mural de exemplares do gênero em foco, promovendo um <i>tour</i> pela sala de aula; Atividade 2: Realizar uma atividade no <i>Google Forms</i> para ativar e verificar o conhecimento que eles já têm sobre o assunto. Atividade 3: Promover uma roda de conversa sobre os questionamentos respondidos; Atividade 4: Promover uma mostra de fotorreportagens. Solicitar aos alunos que produzam uma fotorreportagem. Algumas orientações: tema: rotina escolar; retirar a foto na escola; planejar e produzir o texto; imprimir a foto em casa e revisar o texto em casa; um exemplar para exposição na mostra de fotorreportagens; promover amostra de fotorreportagens dos educandos.
Metodologias	Orientações orais; uso de celulares; escaneamento de <i>QR Code</i> ; leitura de textos das missões; resolução de exercícios no <i>Google Forms</i> ; roda de conversa; explicações orais; apresentação da missão a gestora e coordenadora da escola; uso de credencial; sessão de fotos; planejamento de texto; produção de texto; impressão de fotos; realização de mostra de fotorreportagens na escola.
Recursos	Credenciais de fotorrepórter; bloco de anotações; celulares; internet; impressora; fita.
Carga horária	3 horas/aula (3ª, 4ª e 5ª aula).

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Diversas atividades integraram essa etapa da sequência didática: leitura de textos, uso da tecnologia móvel (celulares com acesso à internet), estudo e produção de textos, entre outras atividades. A apresentação da narrativa e das missões engajou os educandos, instigou a curiosidade e o levantamento de hipóteses, bem como a distribuição da credencial de fotorrepórter e do bloco de anotações os levou a incorporar uma postura jornalística.

Observou-se, nessa etapa, que os educandos nunca tiveram contato com o gênero fotorreportagem em sala de aula. No momento dedicado à resolução do questionário para verificação do conhecimento prévio sobre o gênero discursivo/textual em evidência, algumas dificuldades foram registradas: a ausência de título gerou dificuldades de identificação dos textos expostos e os educandos não demonstraram conhecimento sobre questões estruturais. Desse modo, durante a socialização das respostas, explicações orais e esclarecimentos de dúvidas foram objeto de discussão.

No que concerne à produção textual inicial, foi perceptível que os educandos não demonstravam apreensão sobre as características da fotorreportagem. Contudo, o fato de poderem utilizar o celular e explorarem outros espaços da escola durante a aula, a descoberta dos enigmas e o recebimento do selo de fotorrepórter iniciante e aspirante proporcionaram emoções positivas nos estudantes.

Nesse contexto, essas atividades diagnósticas permitem ao professor perceber a necessidade de intervenção para melhorar a proficiência dos educandos, bem como reestruturar e validar os módulos 1, 2, e 3 e prosseguir com a sequência didática. As atividades planejadas para o primeiro módulo da sequência didática podem ser observadas no quadro 3.

Quadro 3 - Módulo 1

Atividades	Atividade 1: Proporcionar a leitura de textos diversos em sites selecionados para que o educando compreenda o universo da fotojornalismo. Solicitar registro de informações relevantes no bloco de anotações; Atividade 2: Promover uma mesa-redonda para discutir os tópicos apresentados na atividade 1.
Metodologias	Conversação; Escaneamento de <i>QR Code</i> ; leitura de texto para compreensão da missão; navegação em sites; leitura de textos informativos selecionados; registro de informações em bloco de anotações; realização de mesa-redonda.
Recursos	Celulares; bloco de anotações; internet.
Carga horária	2 horas /aula (6ª e 7ª aula)

Fonte: Pesquisa direta, 2023

Considerando as experiências vivenciadas na etapa anterior, o primeiro módulo da sequência didática foi constituído visando introduzir conhecimentos do universo da fotojornalismo. As abordagens sobre o que é o fotojornalismo, sua importância, seus gêneros, como proceder a leitura de textos dessa

área e aspectos profissionais envolveram os educandos em múltiplas descobertas. Nessa atividade de leitura virtual, via *links* selecionados pelo professor, eles foram convidados a refletirem sobre as informações lidas e registrarem no bloco de anotações as que considerassem mais relevantes. As atividades propostas envolveram a leitura, a escrita e a oralidade, uma vez que culminaram com a realização de uma mesa-redonda.

Dentre os aspectos observados, percebeu-se que a quantidade e a dimensão dos textos provocaram desmotivação para alguns, principalmente para aqueles não possuem o hábito de leitura de textos mais densos. Porém, apesar da baixa motivação, realizaram a atividade, pois visavam a descoberta de mais um enigma e a conquista de mais um selo. Nesse sentido, a gamificação manteve o engajamento. Na proposta de escrita, verificou-se que, ao proceder as anotações, os estudantes foram sucintos e que atividades de produção textual precisam de mais engajamento.

Ao concluir o módulo, os educandos estavam bem engajados na narrativa gamificada, inclusive assumindo o espírito investigativo e apoiando em hipóteses para identificar o ladrão da câmera de Clarck. Convém destacar, ainda, a satisfação deles ao receberem o selo fotorrepórter Júnior como recompensa pela finalização da terceira missão intitulada “Missão *selfie*: por trás das lentes”, além da ansiedade para ir para a próxima missão.

Destarte, a construção do segundo módulo viabilizou o aprofundamento do gênero em foco nesta pesquisa: a fotorreportagem.

Quadro 4 - Módulo 2

Atividades	Atividade 1: Realizar atividade de leitura de fotorreportagem selecionada. Promover uma postura dialógica e crítica em relação à leitura, por meio de troca de impressões entre os pares para que haja um confronto de interpretações e opiniões. Atividade 2: Promover um espaço para que os alunos possam aprofundar a discussão. Atividade 3: Construir um mapa mental sobre as características do gênero textual fotorreportagem, utilizando post it.
Metodologias	Conversação; Escaneamento de <i>QR Code</i> ; leitura de texto para compreensão da missão; apreciação de fotorreportagem; questionamentos orais; montagem de mapa mental; socialização.
Recursos	Celulares, bloco de anotações, material xerocopiado.
Carga horária	2 horas/aula (8ª e 9ª aula).

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

O prosseguimento das atividades elaboradas para essa proposta de intervenção foi constituído com a finalidade de promover o aprofundamento sobre o gênero discursivo/textual fotorreportagem e suas características, apoiando-se na leitura de um texto do gênero em foco e na aplicação oral de questionários estruturados, bem como em explicações sobre planos, ângulos, posição do objeto em cena na captura do texto não-verbal

no momento de produção de uma fotorreportagem e, ainda, na explicação de aspectos de análise linguística ao estruturar o texto verbal.

As atividades realizadas no segundo módulo proporcionaram a adoção de uma nova postura e um novo olhar dos estudantes para a leitura, escrita e análise de fotorreportagens.

O gênero discursivo/textual mapa mental foi solicitado como desafio final do segundo módulo. A execução da tarefa permitiu o docente novamente observar a capacidade de síntese e a proficiência escrita, detectando dificuldades para iniciar com letra maiúscula, construir períodos coerentes e coesos, sendo necessário intervir e pedir a reescrita. Apesar das dificuldades individuais de cada educando e das intervenções personalizadas, eles continuavam interessados em descobrir o quarto enigma e alcançar o selo fotorrepórter *executivo*, recompensa da quarta missão que foi chamada de “Missão likes: capturando pistas”.

Com o aprofundamento dos estudos com relação ao gênero discursivo/textual fotorreportagem, o terceiro módulo objetivou que o estudante fosse capaz de verificar a popularidade do gênero em evidência, bem como perceber semelhanças e diferenças entre os gêneros reportagem e fotorreportagem. Para alcançar esse propósito, o quadro 5 apresenta as atividades propostas para o terceiro módulo da sequência didática.

Quadro 5 - Módulo 3

Atividades	Atividade 1: Solicitar aos educandos que realizem uma entrevista com duas pessoas e registrem no bloco de anotações. Atividade 2: Propor a realização de uma pesquisa na internet sobre semelhanças e diferenças entre os gêneros reportagem e fotorreportagem e fazer os registros no bloco de anotações.
Metodologias	Conversação; escaneamento de <i>QR Code</i> , leitura de texto para compreensão da missão; realização de entrevista; pesquisa na internet; anotações no bloco de anotações; socialização.
Recursos	Celulares, bloco de anotações, material xerocopiado.
Carga horária	2 horas/aula (10ª e 11ª aula)

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

O terceiro módulo da sequência didática novamente mobilizou habilidades para a realização de uma entrevista oral, além de uma pesquisa na internet para instituir as semelhanças e as diferenças entre os gêneros reportagem e fotorreportagem. No bloco de anotações, os alunos registraram a transcrição das respostas das entrevistas e as informações coletadas na internet.

Essa missão foi denominada “*Reels*: fotorrepórter em ação” e apresentou um grau de dificuldade para os alunos ao caracterizarem os dois gêneros discursivos/textuais solicitados. No que concerne aos dados coletados na entrevista, foi constatado que as pessoas com baixo grau de instrução não conseguiram responder positivamente as três questões.

A socialização da missão gerou um debate intenso e os educandos demonstraram propriedade ao falar sobre os dados coletados e os gêneros discursivos/textuais reportagem/fotorreportagem, apresentando argumentos plausíveis para expressar suas percepções. O docente teve oportunidade de fazer abordagens diversas.

Quadro 6 - Produção final

Atividades	Atividade 1: Orientar os educandos para a produção de uma fotorreportagem, desenvolvendo as etapas da produção textual. Importante! A temática para a elaboração das fotorreportagens será escolhida mediante uma listagem de temas sugeridos pelos envolvidos e votação realizada para esse fim. Atividade 2: Com a versão final revisada e editada, socializar as produções com a turma. Para a dinâmica, os educandos devem apresentar as condições e as intenções de produção. Ao final de cada apresentação, é interessante abrir espaço para que os demais colegas compartilhem suas apreciações e impressões sobre as fotorreportagens. As fotorreportagens serão publicadas na rede social da instituição de ensino (se possível).
Metodologias	Conversação; Escaneamento de <i>QR Code</i> ; leitura de texto para compreensão da missão; orientações para o planejamento da produção de fotorreportagens; realização de produção textual; realização da edição e revisão do texto produzido; socialização das produções; publicação das fotorreportagens na rede social da escola (se houver possibilidade).
Recursos	Celulares; internet; bloco de anotações.
Carga horária	2 horas /aula (12ª, 13ª e 14ª aula).

Fonte: Pesquisa direta, 2023.

Concluídos os módulos, foi proposta de finalização da sequência didática a produção final envolvendo o gênero em estudo conforme o quadro 6.

A etapa final da sequência didática desenvolvida objetivou a produção de uma fotorreportagem e foi constituída mediante as diretrizes da missão *feed*: fotorrepórter de ouro.

Convém destacar que a escolha da temática das fotorreportagens perpassou a construção do rol de sugestões registradas na lousa e a realização de votação da turma que elegeu como tema geral “rotina da cidade de Água Branca em dia de feira livre”. Partindo dessa decisão coletiva, no sábado subsequente, dia da feira livre na cidade, os educandos observaram os acontecimentos e capturam a melhor imagem para noticiar como fotorreportagem, vivenciando todas as etapas da produção: planejamento, produção, revisão e edição do texto.

Monitorados pela professora, observou-se a evolução com relação à produção inicial promovida anteriormente na segunda missão: os estudantes denotaram maior proficiência e engajamento para a produção do texto não verbal e verbal.

Com a versão final revisada e editada, a sociabilização das produções evidenciou as condições e as intenções de produção. A dinâmica adotada para esse momento proporcionou a partilha de aprendizados entre os colegas da turma e a professora. Concluído o desafio correspondente à última missão e de posse

do selo máster para completar o álbum de selos, os educandos foram convidados a retomarem a narrativa de introdução da sequência didática e solucionar o mistério apresentado. O desfecho foi dado a partir de uma carta anônima escondida na instituição de ensino. Por meio da dinâmica do “caça ao tesouro”, os estudantes encontraram a carta. A leitura do texto evocou o pensamento investigativo e conduziu os estudantes a identificarem o ladrão e, assim, finalizou a experiência de aprendizagem gamificada.

A cerimônia fotorrepórter de ouro foi promovida com o objetivo de premiar os educandos que realizaram todas as missões e prenderam o ladrão. Nesse sentido, de forma unânime, todos foram contemplados com o distintivo ofertado pela professora. A produção final, última etapa do esquema de sequência didática adotado nessa pesquisa, encerra um ciclo de ensino e aprendizagem, finaliza a experiência de aprendizagem gamificada delineado como proposta de intervenção para o estudo e evoca a necessidade de tratamento dos resultados, exaltando, por meio de inferências e interpretações, os aspectos relevantes que foram observados e analisados. Nesse contexto, é fundamental pontuar:

1. A produção textual é uma atividade complexa.
2. 100% dos educandos não tinham o hábito de vivenciarem as etapas da produção textual: planejamento, revisão, edição e produção da versão final.

3. 90% dos alunos, na produção inicial, escreveram fotorreportagens sem conteúdo informativo, com estruturas ambíguas, legendas descritivas, algumas com teor opinativo, sem preservar a identidade das pessoas fotografadas e textos verbais com desvios da norma-padrão.
4. A produção não verbal da fotorreportagem engajou bastaste os estudantes, pois utilizar o celular na escola foi um momento de extrema euforia por parte dos educandos.
5. Para que uma produção textual tenha êxito, é necessário haver um trabalho com a análise linguística do texto e promover uma reflexão sobre esse conhecimento.
6. Nas produções finais dos educandos, observa-se que cada estudante, ao seu modo, demonstrou capacidade de apreensão do gênero, denotando consciência quanto às questões relativas aos objetivos do uso do gênero na sociedade, da estrutura multimodal, da linguagem objetiva e formal, da imparcialidade, das características de ângulos, enquadramentos, cores, entre outros elementos a serem considerados na produção não verbal, bem como da ética no tratamento das imagens.

7. A aplicação da sequência didática gamificada demonstrou que utilizar elementos de games em um contexto tradicional de ensino implica positivamente no engajamento dos educandos para o desenvolvimento das atividades.
8. 100% dos estudantes demonstraram engajamento nos desafios e objetivos de cada uma das missões propostas (foram 6 no total), pois queriam ganhar o selo correspondente ao desafio, no intuito de completarem seus álbuns e desvendarem o mistério.
9. 100% dos participantes da experiência de aprendizagem gamificada alcançaram êxito, ou seja, todos completaram o seu álbum de selos e registraram todos os enigmas e, portanto, 100% dos educandos realizaram as atividades propostas e concluíram o mistério, identificando o ladrão da câmera fotográfica de Clarck.
10. Outro fato que comprova o impacto positivo da experiência gamificada está centrado nas respostas dadas no questionário diagnóstico para definição do design da gamificação. As avaliações foram satisfatórias e a experiência vivenciada corroborou as evidências científicas apontadas por Alves (2015), Bussarello (2016) e Eugenio (2020), ao defenderem que a gamificação viabiliza a criação de contextos motivacionais, a

realização de desafios emocionantes, a oferta de recompensas pela dedicação e eficiência, bem como oportuniza o exercício da liderança, autonomia e do protagonismo de forma espontânea.

12. Pensar no público que se deseja engajar, no comportamento e no interesse desse público antes de desenhar a jornada que eles participarão, é, portanto, uma das únicas maneiras de obter sucesso, fato evidenciado nos estudos de Alves (2015) e Eugênio (2020).
13. Uma *storytelling* é fundamental para imersão no imaginativo e fomentar nos educandos uma atuação fictícia, mas real de aprendizagem.
14. O uso do celular como instrumento pedagógico também é bastante potencializador para gamificar e engajar os educandos. Fazer as leituras através dos escaneamentos dos *QR Codes*, fazer os registros fotográficos para a produção não verbal das fotorreportagens, produzir versão digital dos textos produzidos, responder os questionários via *Google Forms*, entre outros, foram momentos privilegiados de empolgação e atenção por parte dos educandos.

Diante do exposto, conclui-se que, a partir da sequência didática gamificada aplicada, pode-se afirmar que a gamifi-

cação como estratégia de ensino é uma metodologia ativa que maximiza os resultados, produz engajamento e contribui para melhoria da proficiência na produção textual. Sua aplicabilidade é viável e benéfica ao processo de ensino e aprendizagem, desde que bem planejada e executada. Estes aspectos são elementares, pois excesso ou falta de objetivos definidos podem ser prejudiciais.

Portanto, espera-se que o relato e a análise apresentada possam contribuir com a melhoria da escola pública e dos estudantes para que possam ser sujeitos ativos, críticos e participativos na vida social, bem como viabilizar possibilidades de inovação pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A projeção, a elaboração, o desenvolvimento e a conclusão da pesquisa permitiram inúmeras reflexões, constatações e inferências. No limiar desse estudo, é necessário retomar aos objetivos que edificaram a pesquisa. Nesse sentido, é perceptível que são infinitas as possibilidades de expansão da educação e de seus atores no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a experiência de aprendizagem gamificada apresentada neste capítulo possui inúmeras possibilidades de criação e adaptação para as múltiplas realidades da escola e do

público estudantil, podendo ser explorada da maneira mais viável para potencializar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Além disso, se houver acessibilidade tecnológica, a versão digital do caderno pedagógico poderá ser utilizada e a experiência de aprendizagem gamificada replicada em aplicação web, uma plataforma criada para gerar novas emoções e novas formas de conhecimentos para você e seus educandos. A aplicação web está disponível por meio do endereço eletrônico <https://erivanialima.com.br/>.

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da pesquisa e dos produtos finais elaborados são uma prova de que investir em pesquisas pode impulsionar mudanças significativas na educação do nosso país. Além disso, não há limites para aqueles que se abrem para novas experiências de ensino e aprendizagem e para promover inovação no ensino, especialmente da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: DVS Editora, 2015.

BERTINI, Denise Simões Dupont. Uso das TICS como ferramenta na prática com metodologias ativas. In: DIAS, Simone Regina;

VOLPATO, Arcerloni Neusa. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michele. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. Apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola* / tradução e organização de Roxana Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

EUGÊNIO, Tiago. **Aula em jogo**: descomplicando a gamificação para educadores. São Paulo: Évora, 2020.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

SOARES, Cristina. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021.

O JÚRI SIMULADO EM SALA DE AULA: a didatização da oralidade

Erivaldo Pereira do Nascimento¹

Joseane Batista de Azevedo Ramalho²

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a nossa experiência acerca de uma proposta de intervenção desenvolvida em sala de aula com o gênero júri simulado, fruto de uma investigação realizada no âmbito do Programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da UFPB.

A investigação teve como foco a argumentação na modalidade oral da língua, a partir de uma situação de comunicação que levou à produção do gênero discursivo júri simulado,

1 Doutor em Letras pela UFPB (2005), com Estágio de Pós-Doutorado pela UBA (Argentina, 2014). Professor Titular do Departamento de Letras do CCAE/UFPB e credenciado ao PROLING e ao PROFLETRAS da UFPB.

2 Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2020). Mestra em Direito pela UFPB (2015). Mestra em Letras pela UFPB (2023). Professora. Advogada. E-mail: joseaneazevedo@gmail.com

na sala de aula, de modo que os alunos puderam utilizar os elementos linguísticos e retóricos da argumentação.

Em face disso, o objetivo geral da pesquisa foi o seguinte: Investigar o processo de ensino-aprendizagem do gênero textual júri simulado, mediado pelas sequências didáticas e enquanto prática argumentativa em sala de aula.

Como defende Koch (2011), o aperfeiçoamento da competência argumentativa dos alunos não desenvolve apenas a Língua Portuguesa, mas instiga o progresso da capacidade de refletir de maneira crítica sobre o mundo que o cerca.

É contraditório perceber ainda que a oralidade é pouco abordada em sala de aula, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) enfatize essa modalidade na ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos e nas competências relativas ao uso linguístico e à argumentação. Assim, o desafio em sala de aula foi desenvolver a capacidade comunicativa oral e reflexiva dos discentes, considerando que ato de argumentar mobiliza uma postura crítica e reflexiva, bem como mobiliza a participação cidadã na sociedade em que atua.

O trabalho didatizado com o gênero oral júri simulado permitiu que os alunos entendessem o uso da réplica e da tréplica, do discurso no júri, além de compreenderem o papel dos sujeitos envolvidos, tais como os advogados de defesa, a promotoria, o corpo de jurados, o magistrado, dentre outros.

Inegavelmente, a oralidade aparece muito precocemente na vida escolar dos discentes, pois o aluno já chega à escola com um relativo domínio da língua na sua forma oral, no entanto não necessariamente em contextos formais. Por isso, a importância de aplicar um trabalho sistematizado na escola com atividades do eixo oral, com ênfase nos recursos argumentativos.

A argumentação oral no júri simulado, por sua vez, é o direito da fala, da condição de ser humano, da humanidade que une cada indivíduo, transmutada para a sala de aula. Assim, os alunos podem desenvolver a capacidade de argumentar e contra-argumentar necessária nas diversas situações da vida social.

A pesquisa realizada fundamentou-se na Teoria da Argumentação na Língua, de Anscombre, Ducrot e colaboradores (1987, 1989, 1998); nos estudos da argumentação da Nova retórica de Perelman (1999); na concepção de Gêneros discursivos/textuais, em Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008); nas categorias da oralidade, a partir de Marcuschi (2010) e Koch (2014); e sobre os gêneros discursivos e oralidade, na perspectiva de Marcuschi (2008, 2010). Além disso, consideramos a oralidade na visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). No tocante à sequência didática (SD), segundo as premissas de Dolz *et al.* (2013c), procedemos a elaboração dos módulos didáticos, que nortearam a produção, edição, revisão e refacção do texto oral.

Posto isto, este trabalho apresenta o fenômeno da argumentação, sob a materialização do júri simulado, demonstrando que o ato de argumentar na modalidade oral deve ter vez e voz na escola.

2 O JÚRI COMO GÊNERO DISCURSIVO

Neste trabalho, entendemos o júri como um gênero discursivo estável devido ao formalismo exigido e à normatividade do rito processual.

De maneira similar, consideraremos o júri simulado como um gênero em particular, que se constitui em um simulacro do júri, no ambiente de sala de aula, e como tal também adquire características próprias, dado o seu fim meramente pedagógico.

O quadro 01, a seguir, sintetiza a forma como concebemos o júri simulado, pertencente ao universo pedagógico, simulacro do gênero júri, do universo jurídico:

Quadro 1 - A teoria do gênero aplicada ao tribunal do júri e ao júri simulado

Situação Comunicativa ³	Domínio discursivo	Gênero	Funcionalidade
Tribunal do júri	Jurídico	Júri	Julgar causas previstas em lei
Ambiente de sala de aula (Acadêmico ou escolar)	Pedagógico	Júri Simulado	Instrumentalizar alunos para atuarem no universo jurídico (academia) ou para o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas (escolas)

Fonte: Elaboração feita pela pesquisadora (Azevedo, 2023).

O júri, na esfera argumentativa, visa tutelar os direitos humanos não só no plano abstrato (por meio da positivação legal), mas também aplicá-los na prática social, que transformam os direitos do homem na própria retórica (Bakhtin, 2000).

Considerando que os gêneros assumem prestígio e legitimidade, logo, “quando queremos exercer qualquer tipo de poder ou de influência, recorremos ao discurso” (Marcuschi, 2008, p.168). No contexto do discurso no Tribunal do Júri, exige-se dos promotores e advogados não apenas os conhecimentos

3 Conforme Marcuschi (2008) a situação comunicativa é o contexto, qual seja o momento de interação e comunicação, pelo qual o gênero discursivo é concretizado na situação social em uso do gênero.

técnicos e jurídicos acerca do caso, mas também outros saberes relacionados à psicologia, à sociologia, religião, dentre outros, como também que em seus discursos haja uma conotação emocional, pois os juízes de fato que darão o veredicto final são o público-alvo da argumentação forense.

Os debates orais no Tribunal do Júri guiam-se por certos pressupostos, como observância dos requisitos legais e a lógica da argumentação. Dá-se ênfase ao conteúdo probatório ao discurso da acusação, pois o ônus da prova é do Ministério Público, por isso, caso haja a ausência de provas poderá pedir a absolvição.

O Júri Simulado, por sua vez, transmuta para a sala de aula, com fins pedagógicos, o gênero júri produzido nos tribunais. Ele costuma ocorrer tanto no ambiente acadêmico, especialmente nos cursos de Direito, como no ambiente escolar, na educação básica. No ambiente acadêmico sua funcionalidade é instrumentalizar os alunos (futuros advogados) para o exercício da profissão, especialmente em tribunais, o que inclui a utilização da argumentação jurídica. No ambiente de sala de aula da educação básica, ganha a funcionalidade de promover o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, entre as quais a oralidade e a argumentação.

Assim, o júri simulado em sala de aula faz uso da produção oral, utilizando recursos semióticos, como os gestos, a en-

tonação da fala, as expressões corporais, entre outros. Ademais, os alunos podem produzir e utilizar os processos linguísticos em situações sociocomunicativas em face do problema apresentado.

3 A PROPOSTA DA SD PARA O GÊNERO JÚRI SIMULADO

O procedimento que escolhemos para trabalhar o gênero júri simulado foi o da sequência didática, uma vez que o júri simulado possui características da oralidade e da escrita que necessitam de didatização, em sala de aula. Dessa feita, iremos apresentar a perspectiva da sequência didática defendida por Dolz *et al.* (2013c), a qual é conceituada como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz *et al.*, 2013c, p.82).

A sequência didática ajuda o aluno a produzir o gênero discursivo, o qual não domina ou o faz de forma insuficiente. Com isso, o aluno poderá falar ou escrever adequadamente em dada situação comunicativa. Ressalta-se que compete à escola promover as novas práticas de linguagens ou de difícil domínio do estudante.

Nossa proposta interventiva adotou o procedimento da SD apresentada por Dolz *et al.* (2011), de modo que as atividades pedagógicas orais se articularam com as práticas sociais e

os instrumentos escolares. Nesse sentido, vamos situar o desenvolvimento da SD de acordo com o seguinte plano de ação:

a) Apresentação da situação

Realizamos sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero júri simulado, por meio de roda de conversa. Os alunos assistiram os vídeos para leitura e reflexões coletivas em sala de aula, bem como o reconhecimento dos aspectos discursivos, semânticos, funcionais e estruturais do gênero júri simulado.

b) Produção inicial

Os alunos elaboraram a primeira produção oral do gênero versando sobre o tema – Feminicídio -, conforme as instruções do júri na apresentação da situação.

c) Desenvolvimento dos módulos

Os módulos foram desenvolvidos com a aplicação de atividades, tais como, entre outras: jogos de argumentação, leitura e análise de trechos da transcrição do júri simulado, dinâmicas, quadro investigativo, momento de construção coletiva do texto oral, com as análises empreendidas pela professora pes-

quisadora, constatando os avanços e a tomada de novas estratégias para superação das dificuldades apresentadas por nossos alunos.

d) Produção final

Nesse momento, os alunos apresentaram a produção oral final do gênero textual júri simulado. Dessa feita, puseram em prática os conhecimentos obtidos nas atividades propostas nos módulos, concluindo a SD com a produção final. A transcrição do texto oral, tanto da primeira produção como da última, serviu de referência para realizarmos análise comparativa dos textos e verificarmos os avanços obtidos por nossos alunos entre uma produção e outra.

4 RESULTADOS OBTIDOS COM A INTERVENÇÃO

Apresentamos, nesta seção, a análise interpretativa da produção final do júri simulado, em comparação com a primeira produção do júri. Segundo essa análise, pudemos perceber a problemática que orientava os módulos: já na primeira versão do júri, os problemas estavam relacionados ao conteúdo temático, à informatividade, à funcionalidade do gênero, à argumentação, ao uso dos operadores argumentativos e do modalizadores discursivos.

No tocante à estrutura composicional, na primeira produção, ressalta-se que, desde a introdução, no que se refere ao cumprimento às autoridades, ao emprego dos vocativos, ao uso da réplica e da tréplica, na maioria das produções orais, os alunos apresentaram dificuldades, na utilização desses itens, em cada etapa do texto oral voltado ao júri simulado.

Ressalta-se que a análise foi realizada a partir do recorte de trechos tanto da primeira produção oral como da segunda, sistematizados em quadros, de acordo com os elementos caracterizadores dos gêneros e os aspectos que nortearam a aplicação das SD, em especial, os módulos didáticos, os quais, por sua vez, foram construídos a partir dos avanços e dificuldades apresentados na primeira produção textual.

Os trechos foram identificados de acordo com a sua função de cada aluno no júri simulado, a saber: advogado (AD), promotor (PRO), juiz (JU), oficial de justiça (OF), testemunha de defesa (TD) e testemunha de acusação (TA), cujas produções foram identificadas com as siglas PI (Produção inicial) e PF (Produção final), respectivamente.

Nos quadros 02 e 03, apresentamos recortes da análise comparativa realizada. Ressaltamos que são demonstradas apenas algumas ocorrências, cuja análise completa pode ser obtida na dissertação (Ramalho, 2023).

Quadro 2 - Conteúdo temático: funcionalidade do gênero: apresentação do caso - Comparação entre as produções inicial e final

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO GÊNERO JÚRI SIMULADO			
FALAS	PRODUÇÃO INICIAL	FALAS	PRODUÇÃO FINAL
PIJU1	“Será submetido a julgamento o processo penal que a Justiça Pública... ((chama a promotora para perto dele)) o representante da namorada, por motivo tor/”	PFJU1	... será subme/tido/ a () julgamento o processo penal que a Justiça Pública, “o representante do Ministério Público do Estado da Paraíba, denuncia a Vilela Honório Silva, qualificado na denúncia na sessão prevista no artigo cento e vinte do Código Penal.” (A duta) (estou lendo a denúncia) “a denúncia que na madrugada entre os dias 17 e 18 de setembro de 2020, em volta das meia-noite, nas margens da rodovia das proximidades do Colégio Padre (Dão)

Fonte: Elaboração feita pela pesquisadora (Azevedo, 2023).

No gênero júri simulado, na modalidade formal, observamos a sua função social descrita na expressão “será submetido a julgamento” presente na fala da juíza PIJU1 e PIJU2. Neste tipo de produção oral, o julgamento do réu é desencadeado ao longo da produção oral.

Na introdução do julgamento (momento em que o juiz faz a síntese da denúncia do Ministério Público), percebemos que PIJU1 contemplou o resumo do caso expondo o crime causador do júri, que é o feminicídio de Rita. Já na segunda versão do júri, a estudante no papel da juíza altera a fala e passa a

mentonar o detalhamento do caso, como as circunstâncias do local, do tempo do crime e a relação entre a vítima e o réu.

Em relação ao vocativo, identificamos o uso inadequado em algumas ocorrências, na versão inicial, devidamente superadas na versão final. No aspecto estrutural, se fazem presentes, em ambas as produções, o juramento dos jurados e a leitura da denúncia que é essencial à elaboração do júri simulado.

Quadro 3 - Estrutura composicional: Pronome de tratamento - comparação entre as produções inicial e final

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DO GÊNERO JÚRI SIMULADO			
FALAS	PRODUÇÃO INICIAL	FALAS	PRODUÇÃO FINAL
PIAD	Sem ocorrências	PFAD	... bom... excelentíssimos juízes/ a justiça está na mão de vocês
PIJU	O advogado quer fazer alguma pergunta?	PFJU	O Excelentíssimo senhor Doutor advogado tem alguma pergunta?
PIOF	Todos em PÉ para a entrada da juíza a SENHORA	PFOF	/To/dos em pé para a (que) da Excelentíssima Senhora Juíza de Direito DR Júlia Márcia Torres...

Fonte: Elaboração feita pela pesquisadora (Azevedo, 2023).

Na produção inicial, percebe-se que na fala do discente no papel de advogado – PIAD - não houve ocorrência de pronome de tratamento; já na versão final, PFAD, o aluno faz uso do pronome de tratamento “excelentíssimos juízes”, o que denota um sentido de

formalidade do gênero júri simulado. Da mesma feita, percebemos, em PIJU e PFJU, que houve o acréscimo dos pronomes de tratamento. Na produção inicial, o aluno no papel do oficial de justiça - PIOF, por sua vez, omitiu a palavra “excelentíssima”, da expressão do pronome de tratamento, que foi acrescida na produção final.

Assim, percebemos, durante o processo de desenvolvimento dos módulos, que esse tipo de ocorrência se deu devido ao desconhecimento dos sujeitos em relação ao elemento do vocativo no gênero júri simulado.

Um dos principais avanços obtidos da primeira para a segunda versão foi a construção dos discursos finais da defesa e da acusação, que na primeira produção praticamente não ocorreu. Nos módulos de intervenção, foi trabalhado o planejamento e a construção desse discurso, que se materializou de forma eficaz na versão final, conforme se pode ver na dissertação (Ramalho, 2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo foi investigar o processo de ensino-aprendizagem do gênero textual júri simulado, mediado pelas sequências didáticas e enquanto prática argumentativa em sala de aula, o qual foi alcançado, considerando a descrição, a elaboração de atividades e a análise da primeira e da última produção do gênero júri simulado, por meio do procedimento da SD.

Da análise da produção inicial percebemos as seguintes dificuldades dos estudantes: a) os alunos não sabiam elaborar ou apresentaram problemas na elaboração de perguntas; b) interrupção da plateia e dos componentes do júri durante a sessão; c) falta do discurso final de acusação e de defesa, falta de réplica e de tréplica; d) os alunos não utilizaram vocabulário jurídico (defesa e acusação); e) apresentaram coloquialidade (nível de linguagem inadequado ao gênero); f) o pouco uso das expressões avaliativas e modalizadoras; g) com relação ao conteúdo do gênero, não dominavam o caso (a defesa); h) não utilização de tipos de argumentos legal e por autoridade, tanto por parte da defesa como da acusação; i) a defesa e a acusação apresentaram provas sem fundamentação e sem coerência; j) acusação e defesa não souberam elaborar os argumentos nos debates orais; k) o uso da réplica e da tréplica não logrou a função de esclarecer os jurados e convencê-los a absolver ou condenar os réus.

Destaca-se que as produções finais apresentaram os elementos característicos necessários ao gênero júri simulado. Nas produções finais ainda identificamos os elementos estruturais: abertura, chamamento dos jurados, chamamento do réu, introdução, interrogatório, discurso de defesa e de acusação, réplica e tréplica, votação e sentença, o que demonstra a superação da maior parte das dificuldades apresentadas na produção inicial.

Foi fundamental ver que os alunos reconheceram a função social e a finalidade comunicativa do gênero. Assim, eles foram inseridos em práticas discursivas necessárias à transformação social da comunidade. Do ponto de vista argumentativo, conseguiram assumir lugar de fala, ao posicionarem-se discursivamente, em defesa de determinados pontos de vista.

Assim, é papel da escola preparar o aluno na linguagem oral para diversas situações sociais: entrevistas, depoimentos, apresentações, dentre outras situações. Todas estas podem ser trabalhadas por meio de situações didáticas, nas quais a modalidade oral pode trazer aprendizados múltiplos aos alunos.

Nesse sentido, o júri simulado é uma prática pedagógica mediada, essencialmente, pela linguagem oral. A didatização da oralidade, na experiência que realizamos, fez com que os sujeitos pudessem manter o embate entre acusação (o orador é o representante do Ministério Público e fiscal da lei) e defesa (o orador é o advogado do réu), por meio dos elementos da oralidade, de retórica e oratória para convencer os jurados sobre os seus argumentos.

Assim, com essa investigação, percebemos que um ensino contextualizado de Língua Portuguesa, que parta da experiência social e pessoal dos discentes, faz com que eles possam ir além, muito além.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch . Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O Oral Como Texto: Como Construir um Objeto de Ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a – (Coleção as Faces da Linguística Aplicada).

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. **Escrever e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 119–146, 2009. DOI: 10.5216/sig. v. 9i1.7396. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 26 jan. 2023.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Gêneros textuais, argumentação e ensino. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros no contexto da formação continuada**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012a.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

RAMALHO, Joseane Batista de Azevedo. **O júri simulado e o ensino de argumentação**: suscitando o poder da fala. Mamanguape, PB, 2023. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

PRÁTICA DE ENSINO DE LINGUAGENS NA AULA DE LEITURA MEDIADA PELA LITERATURA DE CORDEL

Rodrigo Nunes da Silva¹

Linduarte Pereira Rodrigues²

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo de livro, pretendemos esboçar alguns resultados obtidos mediante um trabalho de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba. Nele, apresentamos algumas considerações acerca de métodos e práticas de leitura para as aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais), levando em conta as tradições orais de transmissão cultural (Zumthor, 2010; Gerald, 2010) no contexto do letramento

1 Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Linguagens, Culturas e Formação Docente pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista CAPES. Professor da Educação Básica de Sumé-PB e Livramento-PB.

2 Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Faculdade de Linguística, Letras e Artes, e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba.

escolar, em escolas nordestinas, com o intuito de formar leitores proficientes para o texto de tradição oral na região em que se aplicou a pesquisa.

A formação de leitores fluentes é um dos objetivos mais desafiantes ao professor de língua portuguesa. Frente a tal desafio, buscamos respostas para as seguintes questões: Como classificar um leitor como crítico e reflexivo? Quais as orientações apresentadas pelos documentos oficiais da educação para o ensino de linguagens? Como superar a prática de leitura concebida como mera decodificação de códigos, distanciada das práticas sociais reais que propõem a compreensão do texto pelo alunado da Educação Básica?

A partir de um projeto interdisciplinar, elaborado como plano de intervenção pedagógica para o ensino de leitura, a nossa proposta didática baseou-se numa abordagem de trabalho mediada pela literatura de cordel, texto de tradição oral reconhecido no ano de 2018, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), como Patrimônio Cultural Imaterial do povo brasileiro.

Conforme Rodrigues (2016, p. 172), “os folhetos de cordel são expressões da cultura popular nordestina que representam modelos e estruturas socioculturais atrelados à tradição sociodiscursiva do Nordeste”. Para o autor, essa tradição nordestina não pode ser ignorada pela escola, uma vez que esse ma-

terial linguístico-literário, “como agente linguístico-discursivo”, possibilita a “assimilação e o atravessamento da letra na vida cotidiana” (Rodrigues, 2016, p. 175).

Desse modo, evidenciamos o cordel como um macrogênero textual de escritura vozeada (Rodrigues, 2011). Como veículo textual complexo, esse tipo de texto possibilita ao professor de língua portuguesa um letramento escolar pautado numa perspectiva cultural de ensino, fazendo-se objeto multifacetado e ampliando os horizontes teóricos/metodológicos quanto ao ensino de linguagens na Educação Básica, bem como o horizonte de referência do aluno, despertando sua curiosidade para o mundo que o cerca (Brasil, 1998, p. 154).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 9) deixa claro que, nas competências gerais a serem trabalhadas na Educação Básica, de forma geral, o ensino deve possibilitar ao aluno “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”, assim como “valorizar e fluir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais”. Quanto ao ensino de linguagens, a BNCC (Brasil, 2018, p. 65) aponta para a necessidade de que é preciso “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais”.

O documento norteador ainda evidencia, nas competências específicas de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, a necessidade de o aluno reconhecer “o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” e que ele possa “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias” (Brasil, 2018, p. 87).

Nesta perspectiva, Rodrigues (2016, p. 169) esclarece que

[...] esse novo direcionamento permite que o processo de ensino-aprendizagem da linguagem seja repensado a partir da inclusão de novos objetos de estudo provenientes das culturas populares e que são inerentes à linguagem que é praticada e estudada/analisa da na sala de aula de língua portuguesa no Nordeste.

Neste contexto, de acordo com Silva (2017), a leitura mediada pelo cordel contribui para a formação de leitores e amplia os conhecimentos linguísticos, históricos e culturais dos discentes, permitindo uma aprendizagem funcional, principalmente pela identificação dos leitores com os personagens e as narrativas apresentadas nos diversos temas que a literatura de cordel atualiza. Logo, é possível que os alunos desenvolvam a “aprendizagem das quatro modalidades que constituem a atenção do professor de língua materna: ler, escrever, falar e analisar a língua” (Rodrigues, 2016, p. 177).

Frente a este fenômeno, que delineia um contexto de letramento sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017), próprio do agir docente do professor de língua portuguesa que, neste caso, atua na região Nordeste, esboçamos a seguinte problemática: como a literatura de cordel pode contribuir para atenuar o problema do baixo nível de letramento escolar apresentado por grande parte do alunado de uma escola pública paraibana?

Com o propósito de resolução desta demanda pedagógica e escolar, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa numa escola pública da Paraíba, a fim de desenvolver uma abordagem de leitura através de um plano de ação docente sequenciado, numa perspectiva de reflexão sobre a língua/linguagem, abrangendo conceitos de práticas, eventos e processos de letramento sob o prisma interacionista de leitura dos gêneros textuais de tradição oral, perpassando pelos estudos de memória e representação sociocultural e histórica. Desse modo, foi possível despertar nos alunos o gosto pelos textos da tradição oral e a funcionalidade inerente ao ato da leitura na escola e na sociedade.

Partimos de abordagens teóricas que investigam/exploram possibilidades de ensino e saberes multidisciplinares, como proposto por Geraldini (2010) e Rodrigues (2016; 2017). Tomando o cordel como o texto mediador do processo de ensino da leitura na aula de língua portuguesa, objetivamos desenvol-

ver práticas de leitura por meio de um projeto pedagógico, valorizando a identidade cultural, os modos de ser e de viver, os bens simbólicos e a produção de sentidos pelos sujeitos pesquisados.

Acreditamos que as ações propostas permitiram uma reflexão sobre a própria linguagem dos sujeitos envolvidos e a participação ativa deles nas aulas e nas leituras, potencializando a autonomia e a autoestima discente (Brasil, 2018). Nesse sentido, foi possível que os sujeitos envolvidos refletissem sobre suas experiências de vida, fortalecendo o vínculo entre escola e sociedade. Assim, entendemos que o nosso estudo revelou que o cordel se faz prática discursiva que oportunizou o letramento escolar na Região Nordeste, Estado da Paraíba, onde a pesquisa se desenvolveu.

2 O ENSINO DE LINGUAGENS MEDIANTE UM VIÉS SOCIOCULTURAL E HISTÓRICO: saberes necessários às práticas leitoras no ensino fundamental

A perspectiva supostamente bakhtiniana de linguagem compreende que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta” (Bakhtin/Volochínov, 2004, p. 128). A partir desta prerrogativa, levamos em consideração o processo de interação como espaço de construção de saberes; os sujeitos falantes/escreventes; e a própria linguagem atualiza-

da no espaço de enunciação. Assim, o ensino de linguagens tornou-se ainda mais significativo, pois o trabalho com a linguagem atravessa o “aqui e agora”, considerando quem fala, por que fala, como fala, de onde fala, e a relação dialógica entre os sujeitos.

É preciso repensar a ação do profissional docente que atua com o ensino de linguagens mostrando, por exemplo, como este sujeito pode elaborar atividades que contemplem a leitura mediada por textos de tradição oral. Silva (2017) evidencia que um trabalho com a literatura de cordel pode contribuir consideravelmente para o contexto da Educação Básica, a partir do desenvolvimento de novas práticas escolares, tendo em vista o contexto nordestino.

Este pensamento se apresenta como uma das sugestões do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, o qual propõe que as pesquisas, desenvolvidas no campo da formação de professores, sirvam como instrumentos e possibilidades para novas formas de pensar a educação no século XXI, refletindo sobre as complexidades do ambiente escolar e sociedade, em nosso caso, a aula de leitura mediada por textos de tradição oral: o cordel.

Considerando o Ensino Fundamental nas séries finais, a leitura deve se pautar em sua essência dialógica, evidenciando as trocas de experiências entre autor, leitor e leitura (Rodrigues, 2009). De tal modo, atuar com a leitura na aula de língua portu-

guesa significa propor uma abordagem de ensino de linguagens que emerge de um contexto sociocultural e histórico (Rodrigues, 2017). Frente ao ideal de escola do século XXI, cabe ao professor de língua portuguesa o entendimento de que para formar um leitor não basta que o indivíduo saiba decodificar palavras em sala de aula, é preciso que ele faça uso da leitura em suas práticas cotidianas. É necessário que o leitor selecione, dentre os textos que circulam socialmente, os que podem atender suas necessidades, relacionando e identificando aspectos implícitos e explícitos do texto lido e daqueles que já se conhece.

Conforme Rodrigues (2012, p. 638) entendemos que “a leitura não se dá simplesmente através da palavra escrita, mas também das expressões simbólicas, [...] é um processo que integra autor e leitor, um Eu que se faz o Outro na medida em que trabalha pela coerência necessária para o entendimento do texto”. Diante disso, as práticas escolares devem partir do uso social da linguagem para permitir aos alunos a aprendizagem de novas habilidades linguísticas, compreendendo que

as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (Brasil, 1998, p. 19).

Ainda hoje, é comum os docentes falarem que os alunos não se interessam pelas atividades de leitura propostas e

que eles não gostam de ler. Tal questionamento se dá pelo fato de não considerarem, na maioria das vezes, gêneros ou suportes textuais como o Instagram, o WhatsApp, os rótulos de produtos, os best-sellers de livros religiosos, os livros de autoajuda, as revistas de horóscopos e os folhetos de cordel, que acabam não sendo contados como leitura, pois se construiu historicamente uma ideia de livro e de leitura que são apropriados para o exercício do ensino de língua portuguesa, o que entendemos como um ato de preconceito que deve ser superado.

Neste íterim, é relevante observar a discussão de Rodrigues (2009, p. 1) “acerca do antagonismo existente entre uma cultura erudita e uma cultura popular, a partir da ideia de texto e linguagem, além das representações correntes de autor, leitor e leitura”. O autor considera preconceituoso e ultrapassado para os estudos das Ciências Humanas valorizar uma produção “clássica” em detrimento a uma considerada “vulgar”. Por isso, ele sugere uma reflexão pautada na “recorrência do fenômeno da diversidade cultural que atende a multiplicidade do pensar humano, suas formas de linguagem bem como as representações simbólicas cristalizadas em formações discursivas”.

As ideias do autor se alinham ao que a BNCC (Brasil, 2018) determina hoje como diversidade cultural e variedade de gêneros textuais que, para o documento oficial, devem ser evidenciadas no contexto escolar como forma de promoção de uma educação

integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno do sujeito aluno. Isso permite ampliar as “possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 63).

Desse modo, adquirir a capacidade de ler significa, sobretudo, a condição de compreender um mundo e sua amplitude, com descobertas surpreendentes. A seguir, traremos uma reflexão acerca do cordel como um recurso educativo que permite conceber a linguagem como uma prática sociocultural e histórica na relação escola, sujeito e aprendizado.

2.1 Vozes da cultura popular em contexto escolar: o cordel em foco

A literatura de cordel tem suas raízes na tradição oral, remontando ao século XVI, quando o Renascimento popularizou a impressão de relatos orais e mantém uma forma literária popular no Brasil. Por aqui, essa forma de expressão popular instalou-se na Bahia e nos demais estados do Nordeste, seguindo o caminho da “descoberta” e colonização portuguesa, desenvolvendo características peculiares que aludem ao misticismo, a religiosidade e a valorização de condutas morais. O cordel brasileiro constitui-se a partir de materialidades poéticas da voz e do corpo em *performance* (Zumthor, 2010).

Diante disso, enquanto escritura vozeada, atualiza-se e ressignifica-se a partir de cada tessitura narrada, dizendo dos lugares sociais e dos sujeitos participantes no momento da enunciação. “É pelo corpo que nós somos tempo e lugar” (Zumthor, 2010, p. 166). Desse modo, a materialidade da voz torna-se primordial para a compreensão da poesia de cordel, uma vez que essa forma poética foi arquitetada primeiramente para ser cantada e declamada. Mesmo escrito, o cordel conserva marcas da oralidade. “Assim são esses textos lidos com os olhos: sentimos intensamente que uma voz vibrava originalmente em sua escritura e que eles exigem ser pronunciados” (Zumthor, 2010, p. 39).

Nossa pesquisa evidencia que o trabalho com folhetos de cordel vem ganhando espaço nos projetos pedagógicos e nas pesquisas acadêmico-científicas das universidades do Brasil e em todo o mundo. Outrossim, os estudos culturais trouxeram para o campo linguístico/literário a possibilidade de pensar em metodologias de ensino indispensáveis para o aprimoramento do aluno da Educação Básica (Rodrigues, 2016; 2017), permitindo a observação e a análise de sujeitos, de culturas híbridas, do trânsito e da valorização de bens simbólicos. Rodrigues (2014, p. 161) explica que “o cordel é um exemplo da renovação do sujeito que ele representa”, uma vez que entremeia e transita entre a tradição e a modernidade, garantindo “a manutenção da memória, porque a movência é a garantia da continuidade”.

Entendemos, assim, que essa forma de expressão popular mantém, enquanto narrativa, a função social educativa, podendo mediar as práticas de letramento através de atividades multifacetadas que favorecem um aprendizado real das competências previstas nos documentos norteadores para a Educação Básica. É preciso considerar as possibilidades de leituras estéticas e sociais que o texto de cordel pode proporcionar, ao ultrapassar a cultura local do discente, o que o tornará um leitor ativo na sociedade, cuja formação advenha de concepções de leitura como prática dialógica (Bakhtin, 2003). Ademais, o cordel descreve, de maneira significativa, valores, crenças e costumes de um povo em contato com o meio social, a cultural regional e a história que dá coerência aos seus atos e o faz conhecedor das coisas de um mundo (Silva; Rodrigues, 2022).

A seguir, apresentamos um recorte de uma ação pedagógica que coloca em foco a aula de leitura mediada pelo cordel como uma possibilidade de trabalhar a realidade local discente, com base num projeto interdisciplinar que entrecruza saberes e experiências do povo nordestino.

3 REFLEXÕES EM TORNO DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR: o cordel na aula de língua portuguesa

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 10), “a pesquisa em sala de aula se insere no campo da pesquisa social”,

a qual exigirá do professor uma postura proativa na educação do conhecimento científico. Ser proativo é ser apto para criar e apresentar ideias e soluções para possíveis problemas no contexto de aprendizagem. Quando o cenário representado é a aula de língua portuguesa, professores e alunos devem se empenhar na produção, difusão e criação de conhecimentos, tornando-se sujeitos proativos, participativos e protagonistas do aprender (Brasil, 2018).

A nossa pesquisa-ação foi desenvolvida em uma turma de Ensino Fundamental (7º ano) numa escola pública estadual, localizada na cidade de Soledade-PB. O objetivo foi proporcionar uma forma de letramento escolar apoiada em métodos, práticas e estratégias de ensino eficazes para a aprendizagem da leitura, atentando para um trabalho que abrange um processo significativo de letramento sociocultural e histórico com a literatura de cordel e estabelecendo alternativas para articular a leitura às situações reais de prática social do texto de tradição oral.

Diante disto, buscamos refletir sobre possíveis estratégias didáticas, em prol da elaboração de um plano de ação docente que buscou contemplar um trabalho com folhetos de cordel, voltado para o ensino de linguagens na aula de Português. Esse plano foi composto também por um módulo discente e por um manual de orientação geral para o professor, apresentando

uma reflexão acerca de uma possibilidade de letramento socio-cultural e histórico na aula de língua portuguesa (Silva, 2017).

De forma geral, destacamos que o plano de ação docente constituiu-se em quatro etapas: i) primeiramente, buscamos evidenciar a poesia popular como forma de expressão cultural, demonstrando ao aluno a linguagem do cordel, o drama de fenômenos naturais, como a seca, representado nos folhetos a partir da *performance* vocal poética do sujeito nordestino frente ao plano de contudo/temático listado; ii) em seguida, evidenciamos o cordel como gênero discursivo que se apresenta como manifestação cultural do pensamento coletivo; iii) abrimos o espaço para considerações sobre os recursos multimodais presentes nas capas e na arquitetura estrutural dos folhetos como um todo; iv) e na etapa final, evidenciamos os sujeitos sociais que são figurativizados nas narrativas e as práticas culturais que fazem parte do conhecimento dos alunos, a partir de uma prática da leitura de folhetos e da organização de eventos de letramento mediados pelo cordel na sala de aula de língua portuguesa.

Mediante o processo de letramento sociocultural e histórico na aula de Português, constatamos que é possível ampliar e consolidar os conhecimentos dos alunos a partir de um trabalho com a leitura, promovendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de interagir de forma dinâmica com a sociedade letrada.

A figura 1 ilustra uma cena correspondente ao letramento proposto para a aula de leitura que a nossa pesquisa-ação buscou desenvolver:

Figura 1 - Banca de folhetos de cordel na aula de leitura



Fonte: Acervo da pesquisa.

Tendo em vista o diagnóstico sobre as leituras realizadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa, buscamos desenvolver práticas de linguagens a partir de uma metodologia de ensino que permitiu formar um leitor que reflete de forma consciente sobre os usos sociais da linguagem na cultura local.

A leitura de folhetos de cordel que aludem ao contexto nordestino, tais como *ABC do Nordeste Flagelado* e *A triste partida*, de Patativa do Assaré (s/l, s/d), *Viagem a São Saruê*, de Manoel Camilo dos Santos (2013), entre outros, permitiu que os

alunos/leitores percebessem elementos linguísticos e características socioculturais presentes nas obras, como o espaço retratado, as personagens, a linguagem utilizada, entre outros elementos.

As figuras 2, 3 e 4 ilustram as leituras realizadas como prática de letramento sociocultural e histórico propostas para o espaço de sala de aula de língua portuguesa:

Figuras 2, 3 e 4 - Capas dos folhetos lidos nos eventos de letramento



Fonte: Acervo da pesquisa.

Em todas as atividades de leitura, foram desenvolvidas ações pensando o antes, o durante e o depois da leitura de cada folheto. De início, os alunos tiveram algumas dificuldades quanto à linguagem utilizada nos cordéis; algumas expressões arcaicas, outras que reproduziam expressões populares. Os sentidos de alguns termos presentes nestas obras foram sendo construídos a partir da interação entre o sujeito cordelista, o

próprio texto, o leitor e o meio social em que os alunos estão inseridos. Essa relação dialógica entre o aluno, a mediação do texto e a intervenção do professor deve fazer parte constante das experiências escolares que são permeadas pelas relações sociais, pela articulação de vivências e saberes locais com os conhecimentos historicamente acumulados na região (Brasil, 2018). A partir desse enfoque, percebemos que ocorreu uma contribuição na construção das identidades linguísticas dos educandos.

No início de cada leitura, destacamos as imagens presentes nas capas dos folhetos, a maioria em xilogravuras. A imagem de capa da figura 2, por exemplo, retrata um homem de joelhos sobre a terra seca, em forma de súplica, referência à atitude do homem da região, que não tendo a quem recorrer vê em Deus sua única esperança por dias melhores. A xilogravura ainda mostra galhos de plantas que aparentam estar mortas, recursos multimodais significativos para a compreensão da narrativa apresentada no folheto. Desse modo, os alunos perceberam que as imagens trazem a representação de uma memória coletiva internalizada pelo povo nordestino. Elas denunciam uma realidade cruel, de exclusão, de miséria e opressão trabalhista, de revolta contra fenômenos naturais sobre o homem fragilizado, mas, acima de tudo, evidencia a fé como uma característica marcante do povo nordestino.

Percebemos que o imaginário e a formação discursiva dos alunos são inerentes aos discursos que se cristalizam e circulam no meio social. Não se pode pensar em discurso fora dos processos socioculturais de constituição. Atentamos para a dimensão discursiva, ultrapassando o nível puramente da língua, alcançando a linguagem e, assim, buscando trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, por meio da contextualização da realidade social.

A cada encontro, os alunos foram orientados para uma análise mais crítica do texto e para a intertextualidade com as temáticas suscitadas. Dessa forma, eles exploraram e apreciaram criticamente o texto de tradição oral, identificando referências a outros textos, utilizando o registro escrito, assim como relacionando informações do texto e conhecimentos do cotidiano. Desse modo, os alunos exercitaram a localização de informações explícitas e implícitas no texto, troca de impressões sobre o texto lido, avaliação das informações emitidas no texto, além de realizarem atividades complementares (Brasil, 1998; 2018). Todos os folhetos lidos no projeto receberam essa abordagem de leitura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, atestamos que um trabalho voltado para práticas eficazes de leitura na Educação Básica deve per-

mitir aos professores de língua portuguesa, em formação inicial ou continuada, a compreensão das relações entre os enfoques teóricos e práticos que proporcionem um redimensionamento das ações tradicionalistas de aprendizagem para uma perspectiva discursiva, sociocultural e histórica (Rodrigues, 2017), que se ancorem numa abordagem crítica dos multiletramentos, das multimodalidades e das dimensões destas áreas para o âmbito do ensino de linguagens (Rojo; Moura, 2012).

Dessa forma, é possível ressignificar a metodologia do professor de língua portuguesa através do planejamento de ações educativas que favoreçam a aprendizagem da linguagem mediante os usos sociais do texto, e que atendam as demandas socioeducativas contemporâneas. Por meio da proposta apresentada, os alunos interagiram de forma interdisciplinar com práticas do cotidiano no processo de ensino/aprendizagem da leitura mediado pela literatura de cordel, socializando saberes. O propósito de fomentar uma reflexão sobre a importância dessas raízes culturais do povo nordestino, no sentido da afirmação de sua identidade e pertinência a sua região, na aula de leitura, foi alcançado.

Salientamos ainda que a preocupação em desenvolver um trabalho como este se deu pela consciência de que nada substitui as intervenções do professor motivado a alcançar os resultados satisfatórios no processo de adquirir os saberes ne-

cessários à formação de sujeitos críticos e reflexivos para a sociedade contemporânea. Vimos que a leitura é uma das formas mais significativas de adquirir/ampliar os conhecimentos socio-culturais e históricos dos alunos da Educação Básica, permitindo a abertura de uma pauta de discussões em meio acadêmico que resulte no aprimoramento dos alunos como leitores críticos.

Neste contexto, o cordel se destacou em nosso estudo como memorial das vozes de espaços e de tempos que se atualizam e se transformam na sociedade contemporânea (Rodrigues, 2011). E, assim, a leitura e seu ensino se integram à nossa prática de pesquisa-ação, uma vez que os processos de trocas dinâmicas entre texto, leitor e contexto de ação da leitura foram fundamentais para o êxito do estudo, sintetizado neste texto de divulgação científica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. ; *et. al.*. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental de Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1998.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

RODRIGUES, L. P. Cultura clássica, cultura vulgar: considerações acerca do ideal de autor, leitor e leitura. **Sociopoética**, Campina Grande, PB, v. 1, n. 3, 2009.

RODRIGUES, L. P. **Vozes do fim dos tempos**: profecias em escrituras midiáticas. João Pessoa-PB: Universidade Federal da Paraíba, 2011. 432 f. (Tese de doutorado em Linguística)

RODRIGUES, L. P. Atitude responsiva na interação verbal: a relevância do contexto para a significação/compreensão leitora. XAVIER, M. M. (org.). **Linguística aplicada em foco**: Práticas e propostas de ensino de língua materna na formação continuada de professores, Campina Grande, PB: Realize, 2012.

RODRIGUES, L. P. Folhetos de cordel no ensino de língua materna: aspectos culturais e formação docente. **Revista do Gelne**, Natal, RN, p. 140-167, 2016.

RODRIGUES, L. P. O oral e o escrito em práticas e eventos de letramento. In: NORONHA, C. A. e SÁ JÚNIOR, L. A. de. (org.). **Escola, ensino e linguagens**. Natal: EDUFRN, 2017.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, R. N. **Folhetos de cordel no letramento escolar**: a aula de leitura revisitada. Campina Grande-PB: Universidade Estadual da Paraíba, 2017. 323 f. (Dissertação de mestrado).

SILVA, R. N.; RODRIGUES, L. P. Arquitetura de capa dos folhetos de cordel: tradição e modernidade. In: **Revista Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte: UFMG, v.30, n.1, 2022. p.175-208. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/18376>. Acesso em: 10 out. 2023.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

A LITERATURA STEAMPUNK COMO MOTIVADORA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA: o gênero “do futuro do pretérito”

Robson Rosa Schmidt¹

Renata Zucki²

Gilmei Francisco Fleck³

1 INTRODUÇÃO

A formação leitora é preocupação fulcral da educação escolar brasileira contemporânea, destacada em documentos oficiais como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é orientadora de toda a educação básica no país. Tal documento enfatiza a necessidade de um processo contínuo de educação li-

1 Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Docente da Rede Estadual de Ensino do Paraná – SEED.

2 Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Docente da Rede Estadual de Ensino do Paraná – SEED.

3 Pós-Doutor em Literatura Comparada e Tradução pela Universidade de Vigo (UVigo/Espanha). Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis-SP). Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Cascavel-PR).

terária, que deve se iniciar desde a mais tenra infância, na Educação Infantil, até chegar ao leitor proficiente, no Ensino Médio.

Para tanto, a BNCC procura ressaltar o protagonismo dos jovens e sua motivação para a leitura por meio da inclusão de práticas específicas que atendam às expectativas da juventude, seus códigos e projeções de vida. A expressão dessa inclusão, no âmbito da literatura, está no investimento em uma atualização dos modelos de difusão literária (vlogs, *sites*, páginas virtuais etc.) e de uma horizontalização dos textos literários. Ou seja, o cânone literário, que sempre foi a base da disciplina de literatura (e também a história da literatura), é tomado no mesmo nível que outras modalidades de gêneros literários de tom mais democrático, como, por exemplo, a literatura de periferia, a poesia marginal e a literatura steampunk, etc. Entretanto, apesar de se mostrar atenta às modificações pelas quais passa o mundo e a nova juventude que emerge desse contexto, a BNCC furta-se a enfrentar a questão curricular no âmbito metodológico, deixando-a solta, construída apenas por indicativos de formação.

Diante desse posicionamento da BNCC, e tendo em vista que a questão dos fundamentos teórico-metodológicos é omitida no documento, propomo-nos, neste capítulo, a refletir sobre as potencialidades do gênero literário steampunk, por meio de uma proposta de intervenção pedagógica a partir do conto “A fazenda-relógio”, de Octavio Aragão (2010). Objetiva-

mos, com isso, contribuir na instrumentalização de professores de Língua Portuguesa da Educação Básica (Ensino Fundamental – anos finais), em sua tão importante incumbência de formadores de leitores literários.

Nossa proposta de intervenção pedagógica pauta-se no modelo das Oficinas Literárias Temáticas estruturadas por Zucki (2015), expandidas por Fant (2022) e Corrêa (2023) e remodeladas por Schmidt (2023). Acreditamos que o gênero de ficção científica steampunk, por meio de sua estética retrofuturista, apresenta-se como uma grande possibilidade de produção e inovação estética e literária, pois propõe um processo de releitura e apropriação do passado histórico e cultural. Além disso, amalgamada à outras textualidades, e dentro da metodologia aqui proposta, cremos, que esse gênero narrativo será capaz de estimular a literatura nas escolas de Ensino Fundamental.

2 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

A literatura é um direito humano inalienável, já que tem papel “humanizador”. Para Candido (1995, p. 256),

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Isto é, a literatura é (ou deveria ser) um direito de todos, algo tão fundamental quanto a alimentação, a moradia e o vestuário. Além disso, a literatura é indispensável para o equilíbrio psíquico e social, pois permite que os sujeitos sonhem, imaginem e expressem seus sentimentos das mais variadas formas.

O processo de humanização que resulta da apropriação do texto literário inclui uma inevitável interação entre o leitor da obra e seu autor. Essa interação, mediada pela linguagem, é uma forma de experienciar o mundo a partir do ponto de vista do “outro”, ou seja, é uma maneira de termos novas possibilidades de construir experiências de vida, sem que estas tenham que ser vividas, obrigatoriamente, na realidade material.

Petit (2008) ressalta também que, em especial na adolescência, a leitura pode ocupar um papel formador, capaz de mudar os rumos da vida e reorganizar os pontos de vistas, ao nos mostrar que estamos “experimentando afetos, tensões e angústias universais.” (Petit, 2008, p. 50). Pela literatura, podemos experimentar estados psicológicos até então desconhecidos e conhecer lados obscuros, ambivalências e contradições pelas quais todo ser humano passa ao longo da vida. Isso suscita em nós um sentimento de pertencimento à humanidade, já que não somos os únicos a nos sentirmos, pensarmos ou passarmos por um determinado problema ou estado emocional. Nesse processo de conhecermos um pouco mais sobre nós mesmos, descobrimos, também, mais sobre os outros.

Por conta dessa potencialidade, a literatura, inicialmente inerente ao campo das artes, migrou também para a esfera pedagógica, como matéria de conhecimento escolar. Para que essa transição acontecesse,

a matéria de arte transformou-se em matéria didática e assim sua apreciação foi transmutada por uma formalização e seleção de conteúdos e métodos de abordagem. Do literário em si passou-se ao ensino de literatura (Ipiranga, 2019, p. 107).

Portanto, a escolarização da literatura é fato e precisa ser pensada em sua peculiaridade, especialmente porque dela resultam os futuros leitores literários, e, como destaca Zilberman (2008, p. 18), “há ainda um descompasso entre as propostas escolares e o universo em que circulam os jovens.”

Decorre daí a necessidade de construirmos, e partilharmos, enquanto professores, experiências pedagógicas efetivas que aproximem os jovens leitores da leitura literária. Tarefa, esta, complexa e, muitas vezes, árdua, mas que acreditamos ser possível. Por isso, queremos pensar o ensino de literatura enquanto projeto questionador, um espaço para distintas vozes. Para tanto, procuramos refletir, na próxima seção, sobre o potencial das escritas steampunk neste processo de formação leitora.

3 A LITERATURA STEAMPUNK

Vindos da cena punk, o steampunk amálgama criações do século XXI, tais como armas, problemas ambientais contemporâneos, principalmente, mas não exclusivamente, à era Victoriana (1837 - 1901) e à Revolução Industrial (1760 e 1850). Os streamers, como são conhecidos os adeptos dessa arte, recriam suas narrativas numa mistura de passado com futuro, olhando o devir com nostalgia. Ou seja, o passado se encontra com o futuro e, nessas intersecções, os autores fazem projeções do que poderia ter sido “se” as criações da contemporaneidade fossem inseridas àquela época.

Personagens são criados ou re-ficcionalizados, em misturas retrofuturistas. Um exemplo desse fruto estranho é a personagem Capitu, na série *A todo vapor* (2020). A personagem, originalmente vinda da obra ficcional de Machado de Assis em *Dom Casmurro* (1899), nesta série steampunk audiovisual, torna-se uma detetive.

Assim, a literatura steampunk faz parte de um campo específico de uma cultura urbana moderna. Nela se mistura a nostalgia em um caleidoscópio de Era Victoriana e da Revolução Industrial com demonstrações da tecnologia do futuro. Nessas produções, as diegeses se centram numa suposta “Era do Vapor Steampunk”, na qual a tecnologia a vapor teria sido o ápice do

desenvolvimento social. Muito além de ser uma recriação, há um hibridismo entre passado, presente e futuro.

Peter Nichols (*apud* Chaves, 2018, p. 12), na enciclopédia de ficção científica de 1995, descreve o steampunk como “subgênero (do cyberpunk) cujos eventos de ficção científica ocorrem em um contexto do século XIX.” É uma literatura com olhar para o passado sob as percepções do presente, como um “futuro do pretérito literário.” (Pegoraro, 2015, p. 56). Uma das premissas desse subgênero é “e se a tecnologia tivesse enveredado por outro caminho?” Mike Perschon (*apud* Chaves, 2018, p. 14) define o gênero junto a essa possibilidade de modificação ficcional do passado como uma

[...] estética que pode ser aplicada a muitos gêneros, subgêneros e gêneros híbridos, o olhar para o passado, nostálgico, crítico, irreverente ou desconstrutor, um passado geralmente compreendido entre meados do século XIX e início do século XX, é a nota dominante.

Nesse contexto, concebemos a literatura steampunk como aquela nascida no século XX com os autores K. W. Jets, Tim Powers e Michael Moorcock. Aliás, é de K. W. Jets a alcunha de “steampunk”. Segundo expressa ele:

Pessoalmente eu acho que as fantasias vitorianas serão a próxima grande tendência, contanto que possamos chegar a um termo adequado para

Powers, Blaylock e eu. Algo baseado na tecnologia própria da época. Como steampunks, talvez... (Chaves, 2018, p. 11).

A nomenclatura steampunk, irônica, junta duas palavras inglesas: *steam*/vapor com a *punk*/rebelde. A primeira obra autointitulada steampunk foi *Queen Victoria's Bomb*, de 1967 (Chaves, 2018). Esta é uma literatura unicrônica, isto é, um subgênero da ficção científica, sendo mais precisamente uma arte especulativa (Chaves, 2018). Segundo o dicionário Oxford online, as palavras ucronismo/ucronia designam uma história com o passado que poderia ter ocorrido.

Ressaltamos que as ideias de mecanização na literatura foram criadas antes do surgimento do steampunk (Chaves, 2018) com autores como Júlio Verne e H. G. Wells e suas obras do século XIX, cujos livros distópicos valiam-se de aparatos mecanizados. Assim, as grandes transformações de tecnologias e maquinários da época vitoriana fornecem um palco de ressignificações e usos de diferentes mecanismos, tais como, zepelins, autômatos, relógios dentre tantos outros aparelhos tecnológicos contemporâneos que se tornam indispensáveis neste subgênero da ficção “do futuro do pretérito”.

Deste universo da literatura steampunk, tomamos como *corpus* de abordagem deste texto o conto brasileiro “A fazenda-relógio” (2010, s/p), de Octávio Aragão, presente na obra

Vaporpunk: relatos Steampunk publicados sob as ordens de Suas Majestades (2010), coletânea organizados por Gerson Lodi-Ribeiro e Luís Filipe Silva. Neste conto, o Barão de Mauá, personagem de extração histórica do século XIX, emprega em seus cafezais a mão de obra de autômatos – robôs, que operam auto-mecanicamente. Logo, outros grandes fazendeiros da região fluminense, amigos de Mauá, tornam-se adeptos do uso desta tecnologia automatizada; dentre eles, a personagem do fazendeiro Abelardo, dono da Fazenda Nossa Senhora da Conceição, propriedade na qual vai se desenvolver o conflito da diegese.

O impacto do uso de autômatos, no desenrolar do relato, foi o de criar uma nova configuração da mão de obra na fazenda Nossa Senhora da Conceição (agora conhecida como Fazenda-Relógio), pois os escravos perderam seu *modus operandi* de vida e iniciaram uma revolta, reivindicando o direito ao trabalho digno. O dono da fazenda acaba morto pelos escravos revoltosos, mas, com a ajuda da personagem Adelaide (irmã de Abelardo), que nutria grande simpatia pelos escravos, conseguem transformar a situação hostil em oportunidade de liberdade.

Os escravos, então, solicitam ao Império do Brasil o reconhecimento de posse, baseados no argumento que a produção atual era dez vezes maior que aquela atingida pela administração anterior. O Conde D’Eu, outra personagem de extração histórica, foi enviado pelo Império para resolver a situação, mas

só pode constatar como os escravos reverteram o uso da tecnologia em seu favor.

Compreendemos, assim, o gênero literário *steam-punk*, como textos híbridos de história e ficção que apresentam grande potencial para o letramento literário no Ensino Fundamental II. As narrativas híbridas de história e ficção voltadas ao público juvenil ainda são, de maneira geral, pouco conhecidas e, portanto, pouco utilizadas como recursos de leitura reflexiva nesta etapa de ensino. A partir dessa constatação, propomo-nos a apresentar uma proposta de intervenção didática, desenvolvida por ocasião da Pós-Graduação em Letras - Profletras (nível de Mestrado Profissional), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, e dos trabalhos vinculados ao Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização” desta instituição, conforme segue descrita na próxima seção.

4 A METODOLOGIA ESCOLHIDA – OFICINAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS

O ensino de literatura precisa de metodologias educacionais que abarquem as multiplicidades textuais e seus diferentes suportes na atualidade. O grupo de pesquisa “Ressig-

nificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gênero híbrido de história e ficção – vias para a descolonização”, vinculado à Unioeste/PR (Campus de Cascavel), sob a coordenação do professor Dr. Gilmei Francisco Fleck, apresenta como proposições metodológicas para o ensino de literatura encaminhamentos didáticos organizados em forma de Oficinas Literárias Temáticas. A metodologia abordada pela célula acima citada tem como base teórica a Estética da Recepção, de Jauss (2002) e Iser (1996); o Método Receptional, de Bordini-Aguiar (1988), e a Literatura Comparada e as intertextualidades, de Mendoza Fillola (1994).

Atrelado às teorias da Estética da Recepção, as contribuições de Iser (1999) e Jauss (2002), à Estética da Recepção são os estudos dos efeitos que os textos desencadeiam no leitor, textos que só ganham existência no momento da leitura, ou seja, somente quando o leitor lê é que a literatura, e os efeitos da construção de sentidos dentro de um tempo específico, existente.

Já Bordini e Aguiar (1988) instrumentalizam os pressupostos de Iser (1999) e de Jauss (2002), em horizontes de expectativas. Esses horizontes de expectativas, ou “convenções estéticas/ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto” (Bordini; Aguiar, 1988, p. 83) são operacionalizados em 5 conceitos básicos, a saber:

- Receptividade: disposição ao novo objeto cultural;
- Concretização: a potencialidade dessas novas obras;
- Ruptura: novas propostas criadas a partir do acesso ao novo;
- Questionamentos: o leitor diante de uma nova perspectiva provocada pelo objeto cultural diferente à sua concepção inicial;
- Assimilação: como o leitor reagirá diante dessas novas possibilidades.

A tríade teórica que sustenta as Oficinas Literárias Temáticas é o modelo didático proposto por Mendoza Fillola (1994) que está em consonância com a Estética da Recepção no tocante à coautoria de sentidos entre obra, leitor e materialidades textuais. Assim fundamentada, a nossa proposta, visa à oportunidade da literatura em suas múltiplas materialidades, com vistas à formação do leitor literário.

As Oficinas Literárias Temáticas, pensadas por Zucki (2015), expandidas em Sant’Ana (2019), Fant (2021), Corrêa (2023) e reelaboradas por Schmidt (2023), oportunizam despertar no aluno o gosto pela leitura, uma vez que valorizam conhecimentos prévios dos alunos e promovem temáticas que sejam do interesse da faixa etária leitora à qual as atividades são planejadas.

Essa organização parte de uma temática geral, centrada em um texto literário ao redor do qual outras textualidades

que tratam do mesmo tema são reunidas para expandir o universo de conhecimento dos alunos, bem como ampliar seu horizonte de expectativas em relação ao assunto abordado nas diversas práticas leitoras propostas.

Essas Oficinas são compostas de 3 a 4 módulos que congregam as diferentes textualidades. Dependendo do tempo de extensão do projeto, elas podem conter mais módulos. É essencial que cada módulo, organizado com base em textos literários, interliguem expressões de diferentes áreas e diferentes gêneros textuais.

Esse trânsito intertextual, promovido pela seleção criteriosa do material de leitura para compor o módulo temático, serve para, gradativamente, criar no aluno, leitor em formação, a percepção de que o tratamento literário dado à determinada temática se encontra, também, expressa em vários outros espaços de nossa sociedade. Tal fato pode levá-lo à compreensão de que a literatura, como arte composta de palavras, está integrada em nosso cotidiano, sempre quando somos capazes de reconhecer os processos das relações intertextuais. Esse reconhecimento deve ser implementado, estimulado e desenvolvido nos leitores em formação pelo docente.

Antes de iniciar a Oficina, o professor deve começar pela diagnose, que consiste em conversas dirigidas, cujo objetivo é despertar a curiosidade do alunato em relação às opções selecionadas de textualidades, ou seja, criar uma expectativa de

aprendizado. Os alunos devem ter suas vozes ouvidas para que o ensino-aprendizado seja eficaz. Descobrir o que eles conhecem e, também, o que eles não sabem sobre um assunto específico e ir preenchendo essas lacunas faltosas de conhecimento é uma das estratégias de ensino. Portanto, essa ação é essencial às atividades leitoras de uma Oficina Literária Temática.

A seguir, detalhamos nossa proposta:

- Aplicação da Oficina Literária Temática

Diagnose- Utilizando-se de algum aparelho de projeção de imagens, mostrar aos alunos fotografias da estética steampunk, que podem ser acessadas facilmente em pesquisas pelos sites de buscas. Observar, nesta etapa, as reações dos alunos às imagens, se houve manifestações, apontamentos, etc. Projetar os trailers dos filmes “Liga Extraordinária” (2003) e “9- A salvação” (2009) para discussão sobre as estéticas dos filmes.

Abaixo, sistematizamos a proposta das práticas de leituras sugeridas em uma tabela que serve de modelo a ser preenchido pelo professor para otimização do processo de ensino/aprendizado. Aqui, neste capítulo, somente apresentaremos um módulo, a fim de que ele sirva de modelo para que os docentes possam, na sequência, construir os demais módulos para compor a Oficina.

Quadro 1 - Módulo I: “Quando o passado é futuro”

Temática geral: A literatura steampunk	Apresentar aos alunos a estética steampunk nas obras “A fazenda-relógio”, de Octávio Aragão presente na obra <i>Vaporpunk: relatos steampunk publicados sob as ordens de Suas Majestades</i> (2010), coletânea de textos organizados por Gerson Lodi-Ribeiro e Luís Filipe Silva; amalgamados às obras “Fracasso”, da cantora Pitty; o 1º capítulo da série steampunk “A todo vapor”; graphic novel “Silas”, de Rapha Pinheiro.
Etapa 1:	Apresentação das obras e determinação do horizonte de expectativas. Tempo de execução estimado: 1 aula.
Textualidades a serem utilizadas: - Letra da canção “Fracasso” (2009.), da artista Pitty. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gGbrYw7Lf_c Acesso em: 30 set. 2023. - Letra da canção “Everybody” (1997.), da banda Backstreet Boys. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6M6samPEmpM Acesso em: 30 set. 2023. - Imagem “Steampunk” (s/d), da artista Tyrus Flynn. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Steampunk-falksen.jpg Acesso em: 04 out. 2023. - Imagem “Steampunk” (s/d), do artista Alexandre Schlesier. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Steampunk_outfit_mask.jpg Acesso em: 04 out. 2023. - Imagens na rede social “Instagram” https://www.instagram.com/reel/CRWeSpT-np2I/?igshid=NmQ4MjZlMjE5YQ== Acesso em 05 out. 2023. - Live na rede social “Instagram”: https://www.instagram.com/tv/Ch8Jl1nAlxq/?igshid=NmQ4MjZlMjE5YQ== Acesso em 05 out. 2023.	
Recursos didáticos: Aparelhos midiáticos que possibilitem a transmissão dos vídeos e das imagens.	
Procedimentos (passo a passo) das ações: 1- Iniciar a exibição dos vídeos “Fracasso”, da cantora Pink e “Everybody”, da banda Backstreet Boys. Após essa exibição, debater sobre a estética Steampunk, apoiando-se, também, em imagens, projetadas em aparelhos multimídias. 2- Visitar as redes sociais das comunidades “Loja Paranaense Steampunk” e “steampunkcuritiba”, respectivamente nas mídias Facebook e Instagram, bem como, os perfis abertos dessas comunidades.	

Etapa 2:	Recepção e análise das obras. Tempo de execução estimado: 2 aulas.
Textualidades a serem utilizadas: - Conto “Fazenda-relógio” (2010), de Octávio Aragão.	
Recursos didáticos: Cópias do conto “A Fazenda-Relógio” de Octávio Aragão.	
Procedimentos (passo a passo) das ações: 1- Ler o conto em voz alta, numa roda de conversa. 2- Depois da leitura da obra, proceder aos questionamentos orais (sugestões): - Você gostou deste conto? - O que mais lhe chamou a atenção no conto? - Teve algo que não gostou? - Você pulou alguma parte da leitura? Qual (is)? O que te fez deixar de ler? - Há no conto algo que te intrigou? - Encontrou algo que nunca viu antes em outro livro? - Você se surpreendeu com alguma coisa? - Notou alguma incoerência?	
Etapa 3:	Integração de conhecimentos culturais. Tempo de execução estimado: 2 aulas.
Textualidades a serem utilizadas: - Grfic-Novel “Silas” (2018), de Rapha Pinheiro.	
Recursos didáticos: Cópias do grafic-novel “Silas”, (2018) de Rapha Pinheiro/ou aparelho disponível para projeção da obra.	
Procedimentos (passo a passo) das ações: 1- Iniciar a aula com a projeção da obra “Silas” (2018), de Rapha Pinheiro. 2- Ler, coletivamente a obra, durante cerca de 20 minutos, pois o grafic-novel possui 90 páginas. 3- Logo após esta leitura coletiva, indagar aos alunos, de forma oral, por meio das seguintes perguntas (sugestões): - Antes de ler, que tipo de livro pensou que seria? Do que trataria? O que lhe fez pensar isso? - E depois da leitura? Era o que esperava? - Já leu outros livros iguais a este? O que era igual? E o que era diferente? - Se, já leu o livro antes, foi diferente dessa vez? -Notou algo que não havia percebido antes?	

- Dessa vez, gostou mais ou menos do que a primeira leitura?
- Por isso ter acontecido na segunda vez, recomendaria ele a outra pessoa para que lesse novamente?
- Enquanto estava lendo, ou quando pensava nele, encontrou palavras ou frases (ou outra coisa que tenha a ver com a linguagem) que gostou? Ou que não gostou?
- Quando se fala ou escreve pode-se usar modismos ou uma maneira pessoal de falar? Neste livro houve isso?
- Notou algo especial na linguagem usada?
- Se o escritor te perguntasse o que se poderia melhorar nesse livro, o que você lhe falaria?
- Se você fosse o escritor, o que mudaria no livro? Como faria?
- Tem algo que acontece nesse livro que se passou com você?
- No que se identificou? O que não aconteceu com você?
- Que partes do livro são parecidas com a vida real?
- O livro te fez pensar diferente a respeito dessa experiência semelhante que teve?
- Enquanto você estava lendo, conseguiu formar as imagens mentais sobre a história?
- Que detalhes/ palavras/ passagens te auxiliaram a ver melhor as cenas?
- Quais passagem mais ficaram na tua memória?
- Quantas histórias diferentes pode-se encontrar nesse livro?
- Leu o livro lentamente ou rapidamente? Ou por vários dias?
- Você gostaria de lê-lo novamente?
- O que diria a seus amigos sobre esse livro?
- O que você não contaria, porque se falasse arruinaria a história, o suspense?
- Que sugestões você me daria para falar a outras pessoas que as faça opinar se querem ou não ler o livro?
- Destaque algo do que disseram os colegas aqui que mais te impressionou?
- Quando pensa no livro agora, depois de tudo que foi comentado, o que é mais interessante para você na obra lida?
- Alguém sabe algo sobre o autor? Sobre como ele escreveu a história?

Etapa 4: Conclusões	Tempo de execução estimado:
Textualidades a serem utilizadas:	
Retomadas das textualidades anteriores.	
Recursos didáticos:	
Os aparelhos antes utilizados.	
Procedimentos (passo a passo) das ações:	
1. Criar um “Lapbook” cujo tema será a cultura Steampunk. Este Lapbook será afixado para apreciação de toda a escola. Para a inspiração dessa estética, devemos acessar o sítio https://www.facebook.com/groups/146818038739904, conhecida como “Loja Paraná do Conselho Steampunk”, rede social da comunidade paranaense steampunk, bem como o site https://www.instagram.com/steampunkcuritiba/?igshid=MWZjMTM2ODFkZg%3D%3D, grupo pertencente ao estilo steampunk no Paraná. Ao fim dessa atividade, enviar às comunidades on-line acima citadas, as fotos das atividades feitas.	

Fonte: Os autores

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a escrita deste capítulo de livro objetivamos apresentar uma abordagem teórica e metodológica ao gênero narrativo steampunk. Esse procedimento é sugerido a partir de uma esquematização de ações sequenciais que vão, gradativamente, colocando o leitor em contato com o texto-chave e dele faz-se uma expansão a outras possíveis textualidades que tratam do mesmo tema.

Essa proposta consiste em uma construção coletiva de vários membros do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do

passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gênero híbrido de história e ficção – vias para a descolonização”, vinculado à Unioeste/PR (Campus de Cascavel), que procuram tornar mais atraente aos alunos e mais organizado aos docentes a prática de leitura literária em sala de aula.

Neste texto, essa abordagem didático-metodológica foi exemplificada com um Módulo de uma Oficina Literária Temática, cujos textos amalgamados são pertencentes à estética do Steampunk. Nesse sentido, o *corpus* principal foi o conto “A Fazenda-Relógio” (ARAGÃO, 2010), amalgamado a outras textualidades do mesmo estilo.

A escolha das manifestações textuais do Steampunk foi realizada pelo potencial de ensino de literatura que eles contêm, provocando nos alunos o interesse pela leitura. Parte disso deve-se ao fato de se tratar de um gênero híbrido que, intencionalmente, mistura dados da historiografia (fatos, tempos históricos, espaços históricos, personagens, eventos bem conhecidos) que são tratados em uma narrativa ficcional, na qual se privilegia a literariedade.

Iniciamos o capítulo com o debate sobre a BNCC e a forma como nela se contempla a literatura. Então, discutimos, na sequência, sobre a formação leitora e, concomitante, a literatura steampunk. Em seguida, expusemos a metodologia escolhida – Oficinas Literárias Temáticas. Acreditamos que, com essa

metodologia de abordagem aos textos literários em sala de aula – buscando promover no aluno o entendimento de que os temas literários encontram-se disseminados por várias outras textualidades e materialidades em nosso cotidiano – podemos levar o leitor em formação, gradativamente, a compreender o papel social, histórico e artístico da literatura. Desse modo, apostamos em um caminho para o ensino de literatura que se manifeste de maneira mais efetiva.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V.T. de; B., M. da G. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARAGÃO, O. A fazenda-relógio. *In*: Silva, L. F. (org.). **Vaporpunk**: relatos steampunk publicados sob as ordens de Suas Majestades. São Paulo: Draco, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>

CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHAVES, J. S. **Viagens Extraordinárias e ucronias ficcionais: uma possível arqueologia do steampunk na literatura.** (Dissertação - Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.

CORRÊA, R. N. D. **Representações de quilombos e quilombolas na literatura infantil e juvenil brasileira: formação de leitores no Ensino Fundamental – anos finais.** 2023. (175 f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE/Cascavel-PR, 2023.

FANT, C. C. S. **Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I.** 2021. (200f.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE/Cascavel-PR, 2021.

GIRARDOT, J.-J; MÉRESTE, F. (2020). **O steampunk: uma máquina literária de reciclar o passado.** Abusões, 11(11). <https://doi.org/10.12957/abusoes.2020.50526>. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

IPIRANGA, S. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, Fortaleza, v. 1, n. 38, p.106-114, 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/60020>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura-** uma teoria do efeito estético. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JAUSS, H. R et al. **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção.** Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. 2. ed. re. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MENDOZA FILLOLA, A. **Literatura comparada e intertextualidade**. Madrid: Editorial La Muralla, S.A., 1994.

PEGORARO, E. **No compasso do tempo steampunk: o retrofuturismo no contexto brasileiro**. (Versão ebook). Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2016.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO, R. **Silas**. Porto Alegre: AVEC editora, 2018.

SANT'ANA, M. de F. **Passos iniciais à formação do leitor literário: "Oficinas literárias temáticas" para o 3º ano do Ensino Fundamental**. 2019. 161 f. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel PR., 2019.

SCHMIDT, R. S. A formação do leitor literário no Ensino Fundamental - anos finais: leituras de romances históricos em Oficinas Literárias Temáticas. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE/Cascavel-PR, 2023.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**. São Paulo, n. 14, p., 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ZUCKI, R. **Letramento literário: práticas de leitura do texto literário nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. (159 fs.) Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel.

DECOLONIZAÇÃO LITERÁRIA: explorando os gêneros literomusicais rap e repente para o desenvolvimento do letramento literário

Marinaldo de Souza Silva¹
Vicente Aguiar Parreiras²

1 INTRODUÇÃO

No contexto atual da educação, a promoção do letramento literário e o desenvolvimento de habilidades de leitura são metas fundamentais que envolvem discussões de natureza política e humanística. A literatura transcende a mera fonte de entretenimento, destacando-se como uma forma de arte complexa que detém um valor inestimável no vasto universo das obras literárias. Nesse sentido, torna-se uma responsabili-

-
- 1 Professor efetivo na Educação Básica - EF-II da SME-Areia-PB, Mestre em Letras pelo PROFLETRAS - UFPB e Doutor em Estudos de Linguagens/CEFET-MG. E-mail: marcultura273@gmail.com
 - 2 Professor efetivo no CEFET-MG na EPTNM, Graduação, Mestrado e Doutorado em Estudos de Linguagens. Doutor em Letras/Linguística Aplicada pela UFMG. E-mail: vicenteparreiras@gmail.com

de essencial das instituições educacionais proporcionar aos estudantes a oportunidade de se familiarizarem com uma ampla gama de textos literários.

No cenário educacional contemporâneo, a análise do papel da literatura vai além da simples exploração do contexto histórico de cada Escola Literária. Emergem múltiplas perspectivas e desafios quando direcionamos nosso enfoque para os gêneros literomusicais, especificamente o rap e o repente. Essas duas formas de expressão representam desafios intrínsecos no campo do canto improvisado no Brasil e oferecem uma rica oportunidade de análise.

O presente artigo tem origem nas discussões realizadas na disciplina “Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens – TELL: Introdução aos Estudos Decoloniais em Face das Relações dos Sujeitos e Suas Linguagens,” oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – POSLING. Além disso, está vinculado ao projeto do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC/CEFET-MG), coordenado pelos professores Vicente Aguiar Parreiras e Renato de Oliveira Dering, que ministraram a disciplina supracitada.

O objetivo deste estudo é apresentar uma proposta de sequência didática para a promoção do letramento literário, a partir de duas manifestações culturais distintas: os gêneros literomusicais *rap* e *repente*. Ambos são movimentos sociocultu-

rais que promovem duelos de cantores, envolvendo até mesmo a participação de grafiteiros renomados que compartilham sua arte com outros membros da comunidade, além de performances de dança que convertem esses eventos em verdadeiros festivais de expressão criativa e cultural.

A integração desses movimentos culturais já consolidados no cenário educacional proporciona uma oportunidade única para conectar abordagens discutidas e analisadas na disciplina sobre decolonialidade, no âmbito do PPG-Estudos de Linguagens/CEFET-MG. Essa abordagem transpassa as fronteiras do ambiente da sala de aula e estende-se aos estudos de linguagens de forma mais ampla, que é o principal foco deste artigo.

Assim, este estudo se baseia na perspectiva do letramento literário de Paulino e Cosson (2009), nos Modelos de Letramento e Práticas de alfabetização na escola de Kleiman (1995), bem como nos Letramentos de Reexistência, como a poesia, o grafite, a música e a dança do movimento *HIP-HOP*, que foram explorados por Souza (2011). Além disso, a pesquisa incorpora diálogos entre o rap e o repente, considerando aspectos como a heterogeneidade discursiva e a representação da subjetividade na canção, conforme discutido por Alves (2013). Outras referências incluem “Riqueza de Pobre” de Ayala (1997), os gêneros do discurso de Bakhtin (2003), a construção do sentido no repente, com foco nas relações entre as estruturas linguísticas verbais e

musicais no gênero “martelo,” conforme estudado por Monteiro (2004), e os confrontos entre o rap e o repente apresentados por Silva, Silva e Aires (2018).

2 ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA E DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

As diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) desempenham um papel crucial na orientação deste estudo, especialmente no que diz respeito à linguagem, aos gêneros discursivos e ao letramento literário, com ênfase no repente nordestino e no rap urbano. A BNCC reconhece e abraça a diversidade de concepções de letramento, apresentando quatro representações distintas do conceito, que envolvem: “o letramento como ação participativa, gênero discursivo e digital, diversidade cultural e uso de diversas linguagens” (Brasil, 2018, p. 66).

Portanto, os conteúdos e abordagens delineados neste estudo são concebidos com o intuito de serem significativos para os estudantes, estimulando suas motivações e interesses. Ao oferecer a esses alunos a oportunidade de explorar os gêneros literomusicais, como o rap e o repente, que estão mais alinhados com suas realidades e interesses, esta pesquisa visa proporcionar uma experiência de letramento crítico que seja profundamente

contextualizada e significativa. O objetivo final é explorar a riqueza dessas manifestações culturais como formas de linguagem que enriquecem as capacidades linguísticas e culturais dos estudantes, contribuindo para a compreensão do letramento literário e crítico, bem como para o desenvolvimento de leitores críticos e engajados em nossa sociedade contemporânea.

Um aspecto relevante que sustenta essa orientação é a notável sensibilidade dos jovens envolvidos em manifestações culturais em relação aos gêneros literomusicais discursivos/canção, o rap e o repente. Muitos dos alunos participantes desses movimentos compartilham nas redes sociais fotos e vídeos de suas experiências, demonstrando o impacto profundo que esses gêneros exercem em suas vidas. Assim, surge a necessidade de explorar práticas de letramento que visam ao desenvolvimento da proficiência em leitura e escrita, aproveitando a riqueza cultural desses movimentos como fonte de inspiração para o título deste artigo.

Nesse contexto de sala de aula da Educação Básica, optamos pela elaboração de uma proposta de aplicação baseada na noção de letramento literário de Paulino e Cosson (2009, p. 68):

propomos definir o letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos [...] um estado permanente de transformação” que “não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem

que nos acompanha por toda a vida [...] ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura.

A partir dessa definição, entendemos a importância da promoção do letramento literário na escola, uma vez que este permite (1) compreender e valorizar o uso social da leitura/escrita com diferentes funções, a partir de diferentes gêneros discursivos; (2) identificar usos e funções sociais de letramentos não tradicionais, e (3) ofertar aos alunos um ambiente de alegria e descontração, permitindo que, com espontaneidade e imaginação, os estudantes desenvolvam sua capacidade crítica de leitura e aprendam a valorizar as lembranças e as interações sociais.

Dessa maneira, a nossa expectativa é que, ao final da sequência didática, os estudantes sejam capazes de: (1) reconhecer, analisar, interpretar, criar e apresentar letras de música no estilo rap e repente; (2) pesquisar e apresentar sobre técnicas de grafite, videoclipe, fotografia e dança; e (3) conhecer, analisar e produzir um folheto informativo.

Mediante o exposto, consideramos que se faz necessário abordar a importância da relação entre teoria e prática no contexto escolar, destacando o uso da linguagem audiovisual e a interconectividade entre os gêneros discursivos, à luz dos estudos decoloniais e dos conceitos bakhtinianos (Bakhtin, 2003, p. 261-262). Exploramos os gêneros literomusicais rap e repen-

te, ressaltando suas características, origens e relevância cultural. Além disso, discutimos a necessidade de promover o letramento literário dos alunos de forma contextualizada e significativa, incorporando esses gêneros ao currículo escolar.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E OS GÊNEROS *RAP* E REPENTE

Os estudos de Bakhtin sobre gêneros discursivos são cruciais para compreender como os gêneros literomusicais se inserem no letramento literário. Bakhtin argumenta que os gêneros discursivos possibilitam a comunicação em diversas esferas de atividade humana, adaptando seus enunciados aos contextos específicos.

Ao tratar dos gêneros do discurso, Bakhtin (2003, p. 264) diz que são “heterogêneos e determinados pelas práticas sociais das quais são elementos constitutivos. Além do mais, o seu sentido é construído dentro das relações dialógicas, determinadas pela situação social”. De acordo com esse autor, “é a força da interação verbal que se estabelece entre os participantes (locutor e interlocutor) do texto, para quem este está sendo dirigido, que determina a estrutura do discurso e seu estilo”. A partir do exposto, para Bakhtin, “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enuncia-

ção. [...] O contexto social imediato determina quais serão os ouvintes possíveis” (p. 264).

O rap e o repente são gêneros literomusicais que desafiam as normas tradicionais da literatura. O repente é uma manifestação da cultura popular brasileira, caracterizada pela improvisação pública de versos e melodias. Diferencia-se de outros gêneros literários pela ausência de uma elaboração prévia, sendo uma expressão autêntica da linguagem falada incorporada a uma melodia rítmica receptiva.

De acordo com Sautchuk (2010, p. 169):

O repente requer um exercício de balanceamento entre parceria e competição. Em qualquer situação, há sempre uma disputa entre os cantadores - seja espontânea ou oficial, latente ou enérgica - em que cada um procura convencer ao público de sua superioridade poética.

No caso da disputa, entra em jogo, conforme o autor, o prestígio do repentista e, com isso, a possibilidade de ter novos caminhos abertos com convites para participação em outros eventos. Trabalhar em parceria na produção de repentes requer, segundo Sautchuk (2010), colaboração e lealdade por parte dos repentistas, para que ambos possam dominar a cena, em alguns momentos, sem tirar proveito da falta de conhecimento do parceiro acerca de algum tema.

Por outro lado, o rap tem suas raízes no canto falado da África Ocidental e foi influenciado pela cultura negra dos gue-

tos americanos após a Segunda Guerra Mundial. O estilo livre do rap é uma forma de poesia oral baseada no desafio e improviso.

O *hip-hop*, que engloba o rap, é um exemplo de variante linguística estigmatizada. Originado nos EUA como uma forma de expressão contra violências e conflitos, o *hip-hop* chegou ao Brasil com suas variedades linguísticas, que possuem competência comunicativa dentro dos grupos a que pertencem. É essencial respeitar e valorizar essas variações linguísticas.

Um evento de *hip-hop*, como “A Hora do Rap e do Repente” e “O ensino do letramento literário dos gêneros literomusicais - o rap e o repente numa perspectiva decolonial – os cantos do improviso” mostra-se como espaço de produção cultural e política em que uma série de práticas de uso social da linguagem é mobilizada em função de suas necessidades. Ao participarem dessas práticas de uso de linguagem, seja na sua modalidade oral, escrita ou imagética, os discentes se envolvem em práticas de letramentos entendidas como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

4 ESTUDOS DECOLONIAIS E LETRAMENTO LITERÁRIO

O letramento literário não se limita mais à leitura de textos literários clássicos. Hoje, seu objetivo é formar leitores crí-

ticos, capazes de compreender e apreciar diversas manifestações literárias, incluindo os gêneros literomusicais. A escola desempenha um papel fundamental na formação desses leitores, proporcionando experiências significativas com a literatura.

A perspectiva decolonial, por sua vez, busca revisar o processo de decolonização, destacando que resquícios da colonização persistem nos povos colonizados, criando uma subalternidade chamada de colonialidade. A decolonialidade visa dar voz aos povos colonizados e permitir que narrem sua própria história.

Nessa linha de raciocínio, Mignolo (2007) compreende que há uma relação significativa quando tratamos do novo ensino de literatura e os estudos decoloniais:

Ou seja, modernidade e colonialidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à “colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção do conhecimento, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Mignolo, 2007, p. 17).

Nesse contexto, o letramento literário desempenha um papel crucial, capacitando os alunos a se apropriarem da literatura e construírem seus próprios significados. Essa abordagem enfatiza a importância de romper com a cultura imposta pela sociedade dominante e valorizar as culturas locais e marginais.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INTEGRANDO RAP E REPENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

A integração dos gêneros literomusicais no Ensino Fundamental requer uma abordagem cuidadosamente planejada. A sequência didática proposta envolve as seguintes etapas:

Módulo I: Sensibilização e contextualização

- Realização de um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos em relação aos gêneros rap e repente;
- Roda de conversa para explorar o universo do *hip-hop*, incluindo sua origem, protagonistas e estilo de vida;
- Exibição de vídeos do evento “A Hora do Rap” para contextualizar os alunos que não conheciam o evento “A Hora do Rap e do Repente” que pode ser visto no Portal Rap Nacional e Repentistas nordestinos por meio do *link*: <https://www.rap-nacional.com.br/> e <https://www.youtube.com/watch?v=hv5QHB4OT7M>. Acesso em: 10 maio 2022.

Módulo II: Análise dos gêneros literomusicais

- Realização de oficinas para a análise das letras de algumas músicas de rap e repente, abordando estrutura, características, musicalidade e rimas disponíveis na página “**A Hora do Rap e do Repente**”, disponível no site: [https://www.palcomp3.com.br/Bondeentorno-/](https://www.palcomp3.com.br/Bondeentorno/) e <https://www.youtube.com/watch?v=hv5QHB4OT7M>. Acesso em: 10 maio 2022.

Módulo III: Participação no evento “A Hora do Rap e do Repente”

- Preenchimento de fichas de inscrição para os alunos que desejam participar como cantores;
- Realização de um debate moderado sobre as normas e regras do evento.

Módulo IV: Criação de letras de rap e repente

- Condução de oficinas para a criação de letras de rap e repente, que serão apresentadas no dia do evento.
- Módulo V: Elaboração de folheto informativo
- Orientação dos alunos na criação de um folheto informativo sobre o evento para ser distribuído na comunidade.

Módulo VI: Produção de videocliques e fotografias

- Realização de pesquisas para a montagem de videocliques e fotografias das músicas apresentadas no evento.

Módulo VII: Práticas de letramento via produção dos gêneros literomusicais rap e repente

Neste módulo, com o avanço das tecnologias, os alunos necessitaram não apenas de signos alfabéticos, mas de elementos imagéticos, midiáticos, sonoros e de expressão corporal. Ou seja, envolveram-se numa nova forma de ler/escrever marcada por elementos tanto verbais quanto visuais. A leitura e a escrita foram, então, adquirir um novo formato e uma nova moldagem. A escrita está imersa entre um amplo espaço de elementos visuais que serviram para manter a atenção e vontade de levar o aluno a criar.

O rap e o repente na escola envolvem, além das apresentações musicais (letras das músicas), a leitura e produção de imagens (grafite) e de expressões corporais (danças) e a leitura imagética na criação dos videocliques/fotografias o que torna o projeto da sequência didática multimodal por suas múltiplas linguagens e multicultural por valorizar a cultura urbana local, muitas vezes considerada marginal por uma grande parcela da sociedade.

Para finalizar este último módulo de nossa sequência didática, fizemos as possíveis integrações do projeto com outras disciplinas estudadas pelos alunos, uma vez que o “Projeto coletivo de práticas de letramento e produção de texto em sala de aula: confrontos entre os gêneros líteromusicais: o rap e o repente (os cantos do improviso)”, além de apresentar um aspecto semiótico, multimodal e multicultural, é ainda interdisciplinar por articular as principais disciplinas: a) **Arte**: em suas várias dimensões: dança, fotografia e desenhos; b) **Língua Portuguesa**: criação das músicas, análise das normas e regras do evento, debate, expressão oral; c) **História**: origem e importância dos gêneros líteromusicais – o rap e o repente no *hip-hop*, debate dos temas tratados nas letras das músicas criadas; d) **Informática**: criação de videoclipe e técnicas de fotografias; e) **Inglês**: estudo de palavras de origem inglesa presente no universo *hip-hop*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução da sequência didática, em parceria com os organizadores da Hora do Rap e do Repente, vários eventos de letramentos foram propostos aos alunos, alguns deles, extensivos à comunidade. Em sala de aula, aconteceram as oficinas para a análise e criação das letras de música nos estilos rap e repente, as pesquisas para a montagem dos vídeos e

fotografias, a análise e preenchimento das fichas de inscrições, leitura e conhecimento das normas do duelo dos MCs e dos repentistas, interpretação de imagens grafitadas em edições anteriores, pesquisas para montagem dos videoclipes e fotografias que foram exibidos em sala de aula/painéis e na página da escola em redes sociais, tais como *Facebook* e *Instagram*.

Diante disso, aconteceu, também, a análise dos folhetos virtuais de propagandas das edições anteriores, bem como, a criação do folheto impresso que foi distribuído à comunidade, informando e convidando para o evento, o que promoveu um letramento que foi além dos muros da escola.

Como culminância da sequência didática que aconteceu em junho de 2022, os discentes e membros da comunidade apresentaram seus duelos de rap e do repente, intercalando-se com as apresentações de danças, simultaneamente com a oficina de grafite. A realização deste projeto teve seu aspecto positivo, por trazer para a escola uma prática de letramento que já acontece na comunidade, e assim, permitir que um número maior de pessoas possa, por meio da interação verbal/oral, conhecer os processos de letramentos do grupo e os modos como se configuram suas identidades sociais permeadas pelos movimentos culturais dos quais fazem parte.

Por fim, a avaliação das atividades desenvolvidas durante a realização da sequência didática foi feita posteriormente

por meio de preenchimento de uma ficha com pontos positivos, negativos, aspectos a serem acrescentados para as próximas edições e a autoavaliação da participação de cada aluno. Já a avaliação do evento perante a comunidade foi feita por meio da pesquisa de satisfação com o público presente. Os duelos de rap e do repente tiveram um júri escolhido pelos organizadores do evento: A hora do rap e do repente.

A integração dos gêneros literomusicais rap e repente no Ensino Fundamental, sob uma perspectiva decolonial, representa uma abordagem enriquecedora do letramento literário dos alunos. Essa integração permite uma compreensão mais profunda dos gêneros discursivos, além de promover o respeito pela diversidade linguística e cultural. O *hip-hop*, com sua variedade linguística estigmatizada, é um exemplo vivo dessa diversidade, e sua inclusão no currículo escolar contribui para uma educação mais inclusiva e significativa. O letramento literário, nesse contexto, vai além da simples leitura de textos clássicos, capacitando os alunos a serem leitores críticos e engajados em nossa sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. C. O. **Diálogos entre rap e repente**: heterogeneidade discursiva e representação da subjetividade na canção. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Universida-

de Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2013. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/2823.pdf. Acesso em: 7 maio 2022.

AYALA, M. I. N. Riqueza de pobre. *In: Literatura e sociedade*. 1997, p. 160-169. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i2p160-169>. Acesso em: 9 maio 2022.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Homologada. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 maio 2022.

KLEIMAN, Â. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MIGNOLO, W.D. **La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona, Gedisa Editorial, 2007.

MONTEIRO, R. C. A construção do sentido no Repente: relações entre as estruturas linguísticas verbais e musicais no gênero “martelo” (Artigo). **Revista da Anpoll 17**: “Ensino, Etnia e Discurso”, vol. I, n. 17, PUCSP: 2004. Disponível em: <https://revista-daanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/603/614>. Acesso em: 10 maio 2022.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

SAUTCHUK, J. M. M. A poética cantada: investigação das habilidades do repentista nordestino. Dossiê: poéticas da oralidade. *Estud. Lit. Bras. Contemp.* (35). Jan-Jun 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/6vCZccB5GC9dJCwNzD7v-CXM/?lang=pt#> Acesso em: 23 out. 2023.

SILVA, M. S.; SILVA, E. G.; AIRES, K. S. I. Confrontos entre o rap e o repente: os cantos do improviso (Artigo). *In*: **Anais do VI ENLIJE 2018**, disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enlije/2016/TRABALHO_EV063_MD1_SA9_ID808_22072016210740.pdf. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Webgrafia

Letra da Música Rap: “Tô ouvindo alguém me chamar”, disponível em <http://letras.mus.br/racionais-mcs/63438/>. Acesso em: 8 maio 2022.

Letra da Música Repente: “Vivo cantando repente”, disponível em: <http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=7118&cat=Cordel>. Acesso em: 8 maio 2022.

“HISTÓRIA DE UM BODE”, DE GRACILIANO RAMOS: uma proposta de letramento para a sala de aula

Ricardo Múcio Macêdo de Araújo¹
Maria Suely da Costa²

1 INTRODUÇÃO

O foco deste estudo se dá em torno da discussão sobre a formação literária dos jovens estudantes por meio da leitura de textos literários que pouco são explorados em nossas escolas, como também pouco figuram em materiais didáticos, a exemplo de alguns contos de Graciliano Ramos. Contos estes que representam muito daquilo que é vivido em nosso dia a dia, a exemplo de conversas nas quais os interlocutores contam histórias divertidas,

1 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UEPB). Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Trovão de Melo, em Caturité – PB.

E-mail: ricardomucio@hotmail.com

2 Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculada ao Programa de Pós-graduação em rede, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS).

E-mail: suelycosta@servidor.uepb.edu.br

ou seja, histórias de mentirosos. Trata-se de uma literatura prazerosa, divertida, a qual é possível de ser apreciada e compreendida, desde que os professores de Língua Portuguesa também se empenhem, criem possibilidades didáticas para tanto.

Vale lembrar que o narrador do livro *Alexandre e outros heróis* tece histórias fantásticas que, no contexto atual, raramente são lidas em nossas salas de aulas. Por isso, optamos por uma aula de literatura pautada no conto popular, cujo objetivo está em, além de trazer um texto, no caso, “História de um bode”, para o contexto da sala de aula, contribuir com o prazer estético e com a reflexão social, enfatizando a formação dos leitores sob a perspectiva do letramento literário (Cosson, 2014).

Este artigo é parte de uma pesquisa já realizada no Mestrado Profissional em Letras (UEPB/Campus III), na qual apresentamos uma proposta de leitura com os três primeiros contos do livro *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos. Aqui, buscaremos sintetizar como se deu a leitura do conto “História de um bode” em uma sala de aula do 9º ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Trovão de Melo – Caturité – PB. Os alunos ainda não conheciam os aspectos do gênero conto literário, como também nunca tinham lido textos de Graciliano Ramos.

A narrativa “História de um bonde” foi escolhida para iniciarmos o trabalho com o gênero literário conto em sala de

aula, uma vez trata-se de um texto com uma temática bastante peculiar à vida de muitos de nossos alunos. O autor Graciliano Ramos traz neste conto uma representação das raízes da vaquejada, ou seja, a pega de boi no mato com ênfase para a personagem e narrador Alexandre, um tipo que remete aos contadores de histórias que ainda encontramos no dia a dia. Algumas das personagens representam a experiência humana com base em contextos sociais e políticos. É a vida social representada como motivo literário fruto de um trabalho marcado por uma cuidadosa linguagem.

O crítico Coutinho (1977, p. 73) afirma que a obra de Graciliano Ramos “abarca o inteiro processo de formação da realidade brasileira contemporânea, em suas íntimas e essenciais determinações”. Assim, Graciliano expõe as relações sociais por meio da Literatura, em torno de valores burgueses e dos humilhados socialmente que são representados em suas narrativas. Por sua vez, Alfredo Bosi (1994, p. 392) classifica todos os romances do citado escritor como “romances de tensão crítica”. Logo, para compreendermos melhor Graciliano Ramos, precisamos refletir sobre o tipo de comportamento social pelo qual passava o Brasil na década de 1930. Segundo Coutinho (1977, p. 74), este é o período que marca, através do romance nordestino, “o movimento literário mais profundamente realista da nossa literatura”.

Nossa motivação pessoal, em trazer o conto “História de um bode” para o contexto de sala de aula, encontrou apoio nas propostas acadêmicas de um programa de formação profissional (PROFLETRAS) com o foco para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no ensino básico. Desse modo, as ações pedagógicas aqui apresentadas têm como meta a motivação para a realização da leitura do conto “História de um bode”, do livro *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos, em torno dos aspectos estéticos e reflexivos para alunos na fase final do Ensino Fundamental.

Colaboraram com essa discussão os apontamentos teóricos dos estudos de Cosson (2014), Azevedo (2007), Silva (2011), Abreu (2006), Bosi (2004), Cascudo (1984), Candido (2011), Benjamim (1994), Flôres (2008); Pinheiro (2001), entre outros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Letramento literário depende de um contexto organizado para que seja favorável a construção de sentidos. Este pressupõe uma determinada forma de relação com o mundo, mediante o uso da língua oral e/ou escrita. Desse modo, o ser letrado pode tanto compreender o mundo por meio da linguagem, como também expandir a própria noção de linguagem, a qual inclui aspectos verbais e não verbais, trocas linguísticas interculturais, entre outros (Flôres, 2008).

Trabalhar os contos populares é trazer para sala de aula uma literatura que acaba por abordar temas, muitas das vezes, vivenciados pelos estudantes. É comum uma região/localidade/bairro ter seus escritores e contadores de histórias. Possibilitar o contato destes com os discentes é contribuir para a criação de um ambiente favorável ao letramento literário, considerando as possibilidades que uma narrativa de temática local oferece. Às vezes, estudantes de uma região fazem leituras fora de suas realidades, ao lerem *best-sellers* de escritores estrangeiros ou obras de autores de outras regiões impostas pelo mercado editorial e, raramente, conhecem as obras dos autores regionais.

Em face do mundo capitalista, Benjamin (1994, p. 213-214) aponta que “[...] A arte de narrar está em vias de extinção. [...] as ações da experiência estão em baixa”. Conforme Benjamin, os efeitos disso devem-se ao fluxo dos acontecimentos que rompem com a atenção que antes se dava ao outro. Vivemos muito mais acelerados que antes, somos desligados e desenraizados da comunidade. O saber transmitir, dado aos contos populares, impulsiona tal sabedoria a adentrar na vida do ouvinte, de modo que este tem de se entregar à história narrada de forma a buscar explicações dos acontecimentos ali contidos, assim como ter a paciência de explorar o conteúdo narrado para que possa, através do tempo, desenvolver um significado prático e retransmiti-lo.

Segundo Câmara Cascudo (1984, p. 233), quem narra descreve por meio da oralidade, “especialmente nas variações de entonação, na gama dos timbres, dentro de uma mesma emissão de voz, numa única palavra” que aproxima o narrador de seus ouvintes. Cascudo (1984) ainda vai além, ao afirmar que as narrativas são auxiliadas pelas gesticulações e pelos recursos sonoros da voz.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (Brasil, 2019), ao tratar do campo artístico literário nas práticas de linguagem, ler textos narrativos em voz alta, a exemplo de contos, e contar e recontar histórias, tanto na tradição oral quanto na escrita, são habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes que estão cursando do 6º ao 9º ano. A BNCC também orienta que os alunos e alunas dos anos finais do Ensino Fundamental devam desenvolver habilidades para a reconstrução da textualidade, a fim de que possam compreender os efeitos de sentidos presentes nos textos literários.

É sabido que Graciliano Ramos sempre valorizou a Literatura Popular. Prova disso foi quando tomou partido por Inácio da Catingueira (homem analfabeto e grande poeta da literatura brasileira), em uma peleja com Romano do Teixeira, de autoria de Silvino Pirauá de Lima (Pinheiro, 2001, p. 21-22). Peleja na qual Inácio foi derrotado por seu oponente porque não sabia Ciência. Graciliano Ramos redigiu que tal fato foi injusto,

assim consta no livro *Viventes das Alagoas: quadros e costumes do Nordeste* (1976), porque Romano era letrado e abastardo o suficiente para conhecer a mitologia grega. Nas palavras de Graciliano (1976), trata-se de “uma sabedoria alambicada que nos torna ridículos” (Ramos, 1976, p. 121).

Quanto à origem, o conto popular tende a advir dos mitos arcaicos, narrativas sagradas que buscavam explicar a origem ou a existência das coisas. Segundo Ricardo Azevedo (2007), através de estórias, as culturas criaram (e criam) mitos com o objetivo de tornar compreensíveis e interpretáveis a existência humana e tudo o que existe. Partindo desse pressuposto, associamos a relação entre narrativas mitológicas e contos populares. As estórias (causos) contadas pelos nossos antepassados (avós e bisavós) foram passando por meios da oralidade até chegarem aos nossos dias, muitas dessas já modificadas e escritas, mas que guardam a figura de um narrador que se apresenta para um público que ele jamais vai conhecer.

Segundo Azevedo (2007), os contos populares são ficções que jamais pretendem assumir a condição de conflitos verídicos. Como exemplo para esta afirmação temos o conto “História de um bode”, narrativa que apresenta um bode muito superior aos cavalos quando o assunto é campear. Para Azevedo (2007), os contos populares têm um caráter eminentemente narrativo e para compreendê-los é preciso levar em consideração a oralidade, suas características e suas implicações.

Com efeito, a literatura reflete, a seu modo, a vida concreta, e os contos populares mais ainda. Estes possuem forças, características próximas dos dramas da vida real. Por isso é que os bons contos refletem a vida em sociedade e suas lutas. São histórias de ficção marcadas por aspectos mágicos e encantadores que refletem e especulam a vida real. Nas palavras de Azevedo (2007), os contos populares são considerados como uma excelente introdução à literatura, porque conseguem trazer, para o leitor, “enredos, imagens e temas recorrentes” (Azevedo, 2007, p. 8).

É fato que quem conta por meio da oralidade, principalmente, acaba trazendo, para aquele momento, uma série de características que se adaptam para aproximar o público ouvinte (povo) do narrador, a exemplo da imitação da fala das personagens, dos gestos, o tom da voz, ora agitado ora calmo.

Segundo Câmara Cascudo (1984), os contos na literatura oral apresentam recursos de entonação, pronúncia, alongamento das vogais para impressionar com os tamanhos, as forças imprimidas por armas como espadas ou os saltos dos guerreiros. Cascudo (1984) chega a afirmar que os romances da literatura de cordel é um antigamente não datado, pois são textos que vieram da oralidade, passando de gerações para geração até que alguns se consolidaram na escrita.

Os contos de Graciliano Ramos já têm sido objetos de estudo, mas ainda são poucos os relatos dos educadores sobre

os contos deste narrador em salas de aulas. Jacklaine de Almeida Silva (2011), no livro intitulado *Com Graça na escola: da ficção à realidade da sala de aula*, ao abordar a temática da “infância” para trabalhar os contos “A terra dos meninos pelados”, do livro *Alexandre e outros heróis*, “Luciana” e “Minsk”, do livro *Insônia*, afirma que os textos “Apresentação de Alexandre e Cesária” e a “Primeira aventura de Alexandre”, do livro *Alexandre e outros heróis*, foram trabalhados apenas como motivação para que posteriormente fossem lidos os contos “A terra dos meninos pelados”, “Luciana” e “Minsk”.

Segundo Silva (2011, p. 104), os textos motivadores provocaram prazer nos estudantes de uma turma de sexta série (sétimo ano). Vale lembrar que, segundo a autora, foram apenas lidos em voz alta, fato que provocou interação com os textos por meio de risos e gargalhadas, como também levou os estudantes a pedirem que fosse lido o texto “O olho torto de Alexandre”, também do livro *Alexandre e outros heróis*. Apenas com a motivação foi despertado o prazer pela leitura e a vontade de conhecer Graciliano Ramos e suas obras, uma vez que, a partir de sua experiência em sala de aula, Silva (2011, p. 104) afirma que a motivação para ler a “A terra dos meninos pelados” rendeu mais do que o previsto.

É consenso que os textos literários devem ser apresentados na sala de aula de forma adequada, pois cabe ao edu-

cador ser intuitivo, ou seja, criar situações favoráveis ao ensino. Nas palavras de Silva (2011), os professores devem pensar nas necessidades de formulação de aulas que despertem a sensibilidade, o senso crítico, que mexa com o horizonte de expectativas de alunos e alunas. Ela ainda chega a dizer que trabalhar Graciliano Ramos no Ensino Fundamental, anos finais, talvez seja uma boa forma de introduzi-lo na escola. Considerando isso, é importante observar que, conforme aponta Abreu (2006, p. 19),

A escola ensina a ler e a gostar de literatura. Alguns aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que quase todos aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal.

Nossa cultura de dar forma ao ensino, muitas vezes, é negligenciada, talvez por falta de coragem de assumirmos que uma obra literária reflete nossa comunidade. Os contos de Graciliano Ramos, principalmente “História de um bode”, fotografam o Nordeste e, especialmente, a caatinga do Sertão e do Cariri. Os contos deste autor trazem aspectos singulares da cultura regional nordestina, por exemplo, a pega de boi, o mourão do curral, o pátio da fazenda, o chiqueiro das cabras, os paus a cavaleiros, as rezas bravas que nunca foram marcadas com as iniciais de seus donos, as estórias contadas no copiar das fazendas, o vaqueiro nordestino e seus trajes, entres outras tantas marcas culturais

que podem e devem ser melhores apreciadas no espaço escolar e fora dele.

Segundo Cosson (2014), é na leitura e na escrita do texto literário que encontramos a essência de nós mesmos e da comunidade à qual pertencemos. De forma que

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. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver com os outros, podemos romper o limite do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos (Cosson, 2014, p. 17).

A literatura possui a função de tornar o mundo compreensível e precisa manter, sempre, um lugar de destaque nas escolas. Nas palavras de Cosson (2014, p. 17), “para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização”, pois só assim, de fato, será promovido o letramento literário. Esse fazer o leitor olhar para dentro de si, olhar à sua volta e repensar a sua vida e a vida das pessoas associa-se ao que Candido (2011) denomina de processo humanizador da literatura. Segundo Candido, a Literatura é um instrumento muito poderoso para a sociedade, uma vez que esta

interfere no intelectual e afetivo. É uma arte inofensiva e indispensável porque causa reflexões e, sempre, possui um papel formador da personalidade (Candido, 2011)

Criar possibilidades para as leituras de textos literários narrativos, a exemplo de contos e romances, no contexto de ensino é um desafio e ao mesmo tempo tarefa do professor de Língua Portuguesa. Neste caso, a ação metodológica de contar histórias de assombrações e levantar hipóteses sobre o título do conto “História de um bode”, de Graciliano Ramos, despertou curiosidades para que a leitura se tornasse mais interessante e prendesse a atenção dos alunos.

Ao citar Leskov, autor de contos lendários russos, Benjamim (1994, p. 200) frisa que os contos deste escritor “foram precedidos por uma série de escritos sobre a classe operária, sobre o alcoolismo, sobre os médicos da polícia e sobre os vendedores desempregados”. Este contato próximo promove interação e reflexão a respeito do saber que não vem de um imediatismo da imprensa. Por isso, Benjamim (1994, p. 2003) afirma que a “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes”. Os contos, tanto contados pelos narradores viajantes quanto os locais, são bastante úteis, pois, nas palavras de Benjamim (1994, p. 203),

Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num

provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos.

A literatura popular se beneficia da simplicidade destes narradores, pois estes contam com emoção, naturalmente, exemplo do narrador Alexandre, contribuindo para que os ouvintes fixem as narrativas em suas memórias.

Alfredo Bosi (2004) enfatiza que a literatura, a partir dos anos de 1930, precisou romper com algumas dependências na busca de superação, principalmente na prosa. Para ele, Graciliano Ramos foi um dos escritores que se beneficiou amplamente da linguagem oral popular para alcançar uma maior dialética com os regionalismos léxicos e uma sintaxe própria. A linguagem popular vem para a prosa e renova-se o gosto da arte regional e popular e, graças ao novo contexto sócio-político daquela época, segundo Bosi (2004, p. 434), “reserva-se toda a atenção ao potencial revolucionário da cultura popular”.

3 METODOLOGIA

Em uma aula de Literatura são explorados fatores diversos, a exemplo de: leitura, análise da estrutura do texto, da temática, a reflexão conceitual, a aceitação ou negação por partes dos participantes. Enfim, a análise textual não pode deixar de

ser um objetivo a se buscar constantemente, pois espera-se que o aluno seja capaz de compreender os textos lidos. Mas para que tal fato ocorra, a aula precisa deixar de ser pautada em ideias prontas e conceitos estanques. Ao contrário disso, busca-se, sob a orientação do professor, que os alunos tenham autonomia para analisar, assim estes estarão mais próximo de alcançar competência para analisar textos diversos, construindo, pois, compreensões lógicas associadas aos conhecimentos de mundo.

No início do ano letivo, foram lidos e discutidos textos literários mais curtos, em termos de extensão, como poesias, crônicas, fábulas, anedotas, enfim, textos da esfera literária que não demandavam um tempo mais prolongado para a conclusão. Isso porque trazer os contos do livro *Alexandre e outros heróis*, de Graciliano Ramos, de imediato, poderia causar uma certa rejeição, uma vez que os estudantes não tinham o hábito de leituras que demandavam maior concentração. Assim, a leitura do conto “História de um bode”, de Graciliano Ramos, ocorreu após um trabalho prévio com outros textos literários como os já citados, buscando uma apreciação para a beleza da arte da palavra, com fins de compreender e tecer uma reflexão sobre os temas apresentados pelos textos.

Os textos menores funcionaram como uma preparação para a leitura dos contos mais extensos. No dia a dia, em sala de aula, sempre foi enfatizado o prazer nas leituras de poe-

mas, crônicas, anedotas, adivinhas, fábulas, cordéis e estrofes da Literatura Popular. Estas leituras sempre foram acompanhadas de discussão, levantamento de hipóteses, repetições de trechos na voz dos alunos, ou seja, compreensão associada ao prazer de refletir o texto literário associado às experiências de mundo dos leitores.

A estratégia de motivação adotada, antes da leitura do conto, se deu com a contação de histórias ouvidas por pessoas das comunidades. Assim, na preparação para a leitura do conto “História de bode”, foram contadas, pelo professor, histórias de mal-assombrados, envolvendo vaqueiros e cavalos que desembocavam em mistérios inexplicáveis pelo senso comum. Isso fez com que alguns ficassem curiosos sobre o conto que estava prestes a lerem. Contabilizou um momento importante, uma vez que os alunos também reproduziram histórias já contadas por seus familiares idosos. A partir dessa discussão e contação de histórias, foi possível motivar o alunado a valorizar mais a cultura local e ressignificar conceitos até então presentes e consolidados a respeito dos poetas populares e contadores de histórias das comunidades.

Para sequenciar o trabalho de leitura do texto literário, dividimos as etapas em 02 aulas de 40 minutos cada. Na introdução, explicamos que iríamos ler um conto do autor Graciliano Ramos, apresentando o autor. Em seguida, foi escrito na

lousa o título do conto “História de um bode”. Quanto ao título, foram levantadas hipóteses sobre possíveis assuntos que viriam a ser apresentados neste. Uns alunos afirmaram que na estória alguém ia tratar, cuidar do bode; outros disseram que o bode ia morrer de velho; outra hipótese bastante cogitada era de que as ações (enredo) iam ocorrer numa fazenda; e uma hipótese levantada por poucos alunos foi a de que o texto ia tratar de “um bode diferenciado (inteligente)”. Este momento de discussão sobre o título do texto foi de suma importância, porque provocou uma certa curiosidade sobre o que reservava a leitura do conto.

Para a leitura, a turma foi organizada em círculo de forma que ninguém ficasse de costas para o outro e a interação/concentração fosse a melhor possível. Distribuídas cópias do conto para todos, antes do início da leitura, enfatizamos a necessidade da atenção, para que assim a estória fosse compreendida e apreciada. Foi um momento apelativo e educativo no sentido de um contrato didático para a aula em respeito à Literatura, ao professor, aos alunos, enfim, para que as situações de leituras e apreciação de estórias fossem realizadas a contento.

Para a leitura oralizada, imprimimos um ritmo adequado com a prosa bem cadenciada, obedecendo a pontuação de forma bem pausada quando necessário, e cadenciada quando o tom da narrativa exigia. De todo o grupo, apenas um aluno não leu, ficou com o conto nas mãos e uma hora ou outra

acompanhava. Como o ritmo estava bom, alguns começaram a ler em coro, acompanhado em voz alta. Aquilo foi muito gratificante, pois queriam ir adiante para saber o final da estória. Alguns alunos se destacaram na leitura, de modo que suspendemos a voz do professor, dando vez ao protagonismo da aluna que fez a leitura com muita competência, observando a pontuação e ritmo da narrativa.

Do ponto de vista da interpretação, mesmo o aluno mais tímido, quando perguntado sobre a estória, interagiu, demonstrando que tinha entendido, identificando ser *o Alexandre um grande mentiroso e os vaqueiros pabulosos/exibidos*.

Após identificação dos elementos da narrativa, a discussão girou em torno do enredo, com muitas colocações e perguntas. Na resolução de questões, destacaram expressões e comentários. Uma das questões, cujo objetivo estava em elencar o que era desconhecido, provocou mais debate em sala, pois aqueles que tinham o conhecimento de mundo sempre interferiam com uma explicação. Um ponto de destaque se deu em torno dos sentidos de algumas expressões como “pau a cavaleiro”, “cavalo de fábrica”, “azoretada”, “cabritos fornidos”, “capoeira”, “alastrados e macambira”, “amunhecou”, e várias outras palavras e expressões que foram explicadas de acordo com os contextos na compreensão da narrativa.

Sobre a caracterização do personagem Alexandre, destacaram descrições como: *o mentiroso, o potoqueiro, os vaqueiros*

são mentirosos, pois aumentam nas estórias porque querem ser o maior, o campeão, o forte, nunca admitem a derrota, sempre buscam uma justificativa, todo vaqueiro gosta de aparecer. Enfim, o personagem Alexandre foi comparado até com pessoas da comunidade dos alunos, estabelecendo a relação entre ficção e realidade.

Uma das questões possibilitou que refletissem sobre o cego Preto Firmino como sendo um contestador, pois o cego é a única personagem que bate de frente com o narrador Alexandre. Esta questão possibilitou os alunos construir uma percepção de leitura em função da criticidade de uma personagem com uma deficiência visual, mas com opiniões firmes, contundentes, que desestabilizavam os argumentos do personagem Alexandre.

Oferecer oportunidades que valorizem os saberes também dos alunos faz com que o processo de humanização seja ampliado. Com isso, os mais jovens poderão se aproximar de ensinamentos úteis para a vida por meio de sugestões práticas, pois a sensibilidade prática é uma das marcas de muitos narradores natos, conforme aponta Walter Benjamin (1994).

O conto em questão possibilitou uma experiência de leitura na perspectiva de se ter a Literatura no seu potencial de nos humanizar de forma proporcional, pois, na medida em que a narrativa literária nos proporciona o prazer estético, também ficamos mais reflexivos, na busca de entender questões em torno de nossos semelhantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa experiência de leitura do gênero conto, aplicada com alunos do 9º ano, foi possível constatar como o exercício de leitura foi bastante significativo, tanto pela reação dos estudantes, como pelos resultados obtidos. Desde a motivação, a leitura, a discussão até a resolução das questões – discursivas e de múltiplas escolhas – houve prazer em discutir/refletir o conto “História de um bode”. A narrativa conquistou a atenção dos jovens estudantes, prova disso foram os comentários tecidos no tocante aos acréscimos “mentirosos”, expressos na voz da personagem que narra os fatos, no caso, Alexandre.

Uma aula que rendeu mais do que o esperado, pois os estudantes mais inquietos no dia a dia acabaram sendo os que mais participaram. Isso nos deixou surpresos, principalmente porque aqueles jovens nunca tinham tido a oportunidade de ler um conto, nem em sala de aula nem fora da escola. Por isso, oportunizar um momento de leitura rico em troca de experiências, tanto para quem orienta a aprendizagem quanto para aqueles aprendizes que ainda não tinham vivenciado/lido o gênero conto literário tem uma soma significativa quanto a novas aprendizagens. Assim, é preciso destacar o quanto a arte literária pode contribuir não só para conquistar a atenção de alunos inquietos, ansiosos, no tocante aos comportamentos diários de sala de

aula, mas principalmente ao possibilitar devolver competências leitoras letradas.

A prosa literária de Graciliano Ramos casou com a vida diárias de muitos alunos, exemplo disso foi a discussão sobre o sentido de palavras e expressões presentes no conto; como também houve muitas curiosidades em saber o sentido de algumas palavras e enunciados. Com a leitura deste conto criamos expectativas para que a leitura do livro *Alexandre e outros heróis* fosse realizada na íntegra. E assim possibilitamos, também, contribuir com o ensino de Literatura no sentido de formar pessoas críticas, leitores cada vez mais apegados e capazes de refletir a Literatura como prazer estético e um meio de formação cidadã, na perspectiva do letramento.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada – literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AZEVEDO, Ricardo. Conto popular, literatura e formação de leitores (2007). Disponível *In*: **Revista Releitura**. Belo Horizonte, n. 21 p. 79-187. Abr. 2007. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>. Acesso: em 07 abr. 2020.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. 7ª Edição. Obras escolhidas.

BOSI, Alfredo. O Modernismo e o Brasil depois de 30. In: **História concisa da literatura brasileira**. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2004.

BOSI, Alfredo. O REALISMO. In: **História concisa da Literatura Brasileira**. 40. ed. São Paulo: CULTRIX, 1994.

BRASIL – **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2019.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ed. Ouro sobre Azul, 2011.

CASCUDO, Luís da Câmara. CAPÍTULO VII. In: **Literatura oral no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

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

COUTINHO, Carlos Nelson. Graciliano Ramos. In: BRAYNER, Sônia. **Graciliano Ramos, seleção de textos**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, INL, 1977.

FLÔRES, O. C. (org.). Compreender e interpretar. In: FLÔRES, O. C. **Linhas e entrelinhas**: leitura na sala de aula. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

PINHEIRO, Hélder; LÚCIO, Ana Cristina marinho. **Cordel na sala de aula**. São Paulo: Editora Duas Cidades, 2001.

RAMOS, Graciliano. **Alexandre e outros heróis**. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 2013.

RAMOS, Graciliano. **Viventes das alagoas**: quadros e costumes do Nordeste. 6. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1976.

SILVA, Jacklaine de Almeida. **Com graça na escola:** da ficção à realidade da sala de aula. Rio de Janeiro: CBJE – Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2011.

OS (INTER)DISCURSOS LINGUÍSTICO-LITERÁRIOS CONSTITUTIVOS DO PROJETO PEDAGÓGICO DE UM CURSO DE LETRAS PARA A FORMAÇÃO TEÓRICO-ESPECÍFICA

Germá Martins dos Santos¹
Marcos de França²

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte de uma dissertação de mestrado. Para este texto, analisamos os (inter)discursos linguístico-literários constitutivos do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (doravante PPC-Letras da URCA) como parte da formação teórico-específica para a formação inicial de professores de língua portuguesa na Região

-
- 1 Mestre em Letras em 2023 pela URCA. Também é Especialista Gestão Educacional e Psicopedagogia Institucional pela FIP. Professor da rede municipal de Tarrafas/Ceará e da Rede estadual do Ceará.
 - 2 Doutor em Linguística (UFPB) com pós-doutorado em Linguística (UFC) e pós-doutorando em Educação (UFBA); é professor adjunto de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA).

do Cariri Cearense. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a postura almejada formalmente pelo Estado e pela Universidade e a especulação sobre o que acontecerá empiricamente, já que há uma diferença entre desvelar as potências que emergem dos discursos constitutivos do currículo (aquilo que se almeja) e o que de fato pode ser alcançado empiricamente.

Pesquisas sobre essa temática se fazem necessárias na medida em que atualmente a educação passa por momento de (re)estruturação pedagógica, isto é, o surgimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta para um novo perfil de profissional para o ensino de língua portuguesa, algo que motiva a estudar sobre o processo de formação do sujeito-professor, com o intuito de aprimorar o olhar tanto profissional quanto pessoal acerca dos (inter)discursos que englobam o ensino-aprendizagem de português na atualidade.

Com uma nova concepção de ensino de língua portuguesa, de base sociointeracionista e sociodiscursiva, esse novo professor que se pretende formar não deve ser mais um professor centrado no ensino de gramática normativa focado apenas na estrutura, ou seja, ele deve ser um professor voltado para o ensino da língua(gem), de acordo com as novas propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa no ensino básico. Essa proposta de mudança pedagógica do ensino de língua portuguesa já havia sido discutida e consagrada nos PCNs para o en-

sino fundamental e médio no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000. Com a homologação da BNCC (2017), consolidam-se as propostas de mudança para o ensino de português no ensino básico e a reboque disso vêm as propostas de mudança para a formação inicial do professor, com a Resolução n. 02/2019.

Diante disso, o trabalho tem como objetivo averiguar os (inter)discursos constitutivos da formação “teórico-específica” que norteiam a formação inicial de professores de língua portuguesa constituídos no PPC-Letras da URCA, observando os aspectos linguísticos e literários necessários ao futuro sujeito-professor de língua portuguesa que se pretende formar. Para isso, a metodologia adotada, de caráter analítico-interpretativo, se debruçou sobre o referido documento, analisando principalmente a matriz curricular, as nomenclaturas das disciplinas e como elas estão distribuídas no decorrer dos semestres.

O *corpus* de análise da pesquisa foi formado a partir dos dados coletados no PPC-Letras URCA que norteiam a formação inicial do professor de língua portuguesa na URCA, com o intuito de entender o contexto que liga o sujeito-aluno em formação à realidade do ensino de língua portuguesa. Isso porque o PPC-Letras da URCA apresenta uma proposta discursiva, filosófica, ideológica, didática, pedagógica (envolvendo também a metodológica) e teórica que precisa ser discutida, a fim de compreender o cenário atual dos cursos de Letras no processo de

formação inicial dos futuros professores de língua portuguesa para atuar na educação básica, principalmente os aspectos teórico-metodológicos relacionados aos saberes linguísticos-literários, que aqui entendemos como parte da formação teórico-específica por estar voltada para a formação técnica do curso, ou seja, dos conteúdos específicos da disciplina Português.

Assim, este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção, apresentamos e discutimos a noção de interdiscurso e o seu primado a partir da proposta de Maingueneau (2008). Na segunda, apresentamos e descrevemos a metodologia adotada. Na terceira, fazemos a análise e a discussão dos dados obtidos a partir do *corpus* selecionado.

2 O PRIMADO DO INTERDISCURSO E A SEMÂNTICA GLOBAL

2.1 O Primado do Interdiscurso

A noção do termo interdiscurso é constituída a partir das relações que os discursos se constituem entre si, por meio de uma formação discursiva. Nas palavras de Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 286), “Todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso.” Os autores ainda apresentam a constituição do interdiscurso em dois

sentidos: em sentido restritivo, “[...] o ‘interdiscurso’ é também um espaço discursivo, um conjunto de discursos (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos)” e, em sentido mais amplo:

chama-se também de ‘interdiscurso’ o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc.) com os quais um discurso particular entra em relação implícita ou explícita (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 286).

Nesse sentido, podemos observar que, assim como o texto está para o intertexto, o discurso está para o interdiscurso.

Maingueneau (2008), ao definir que o discurso é uma dispersão de texto, parte dessa definição para elaborar a hipótese do *Primado do Interdiscurso* a partir do discurso. De acordo com o autor, o Primado do Interdiscurso só pode ocorrer de duas formas: a primeira, é que todo discurso estabelece uma relação de entendimento com outros discursos; já a segunda, de acordo com a gênese, é que os discursos se constituem de modo constante no interior do interdiscurso, ou seja, a partir de formações discursivas determinadas dentro do próprio discurso constituído.

De forma geral, o discurso é a construção interativa entre os sujeitos em situação de enunciação capaz de formar e reformular um discurso em novas formações discursivas, algo chamado

de interdiscurso por Maingueneau (1997). Nas palavras de Maingueneau (1997, p. 113), “O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é levada”. Em outras palavras, a noção de interdiscurso é constituída por uma reconfiguração de uma formação discursiva que incorpora diferentes sujeitos em diferentes momentos históricos, sociais e geográficos. Isto é, uma formação discursiva pode ser produzida a partir de elementos construídos ou não dentro dela, além de proporcionar uma redefinição e um redirecionamento discursivo dentro da perspectiva de mundo onde o sujeito está inserido. Assim, Maingueneau (1997) afirma que uma formação discursiva busca

[...] incorporar elementos pré-construídos, produzidos fora dela, com eles provocando sua redefinição e redirecionamento, suscitando, igualmente, o chamamento de seus próprios elementos para organizar sua repetição, mas também provocando, eventualmente, o apagamento, o esquecimento ou mesmo a degeneração de determinados elementos (Maingueneau, 1997, p. 113).

As formações discursivas estão ligadas ao lugar que o sujeito do discurso ocupa, tendo em vista que este lugar é determinado por diferentes discursos sociais carregados de elementos discursivos que serão incorporados pelo sujeito discursivo. Além disso, há a formação discursiva determinada por uma ideologia pré-construída pelo sujeito em seu discurso, possibilitando a ma-

terialização de sentido que determinará o interdiscurso do indivíduo. Para Pêcheux (2010), as formações discursivas se apresentam cada um ao seu modo, ou seja:

O próprio de cada formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que aí se forma, a objetividade material e contraditória do interdiscurso, determinando essa formação discursiva como tal, objetividade material que reside no fato de que ‘isto fala’ sempre antes, alhures, ou independentemente, isto é, sob a denominação do complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 2010, p. 93).

De acordo com Pêcheux (1995), a concepção de interdiscurso é determinada pelas formações discursivas que estão ligadas ao complexo dominante das formações ideológicas constituídos pelos sujeitos durante o processo discursivo, porque, conforme Pêcheux (1995, p. 162),

Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas [...].

Essa definição proposta por Pêcheux concebe a constituição do interdiscursivo a partir de um discurso dominante ideologicamente perante um dominado. Por outro lado, ao destacar que as formações discursivas apresentam um todo complexo, permitiu a Maingueneau (2008) propor uma reformulação con-

ceitual sobre a constituição do interdiscurso. Isso porque, para o autor, o interdiscurso está relacionado à memória do sujeito discursivo a partir de dizeres já-ditos, ou seja, o sujeito discursivo nunca pode ser considerado a origem do seu dizer. Ademais, nas palavras de Maingueneau (2008), o interdiscurso ocorre a partir de algo já-dito para se constituir em novo discurso.

Nesse contexto, a constituição do interdiscurso proposto por Maingueneau se debruça pela interdiscursividade a partir da gênese do discurso ao definir a hipótese do Primado do Interdiscurso em que pressupõe a presença do Outro na constituição da heterogeneidade enunciativa do discurso.

Nessa perspectiva interdiscursiva que constitui os espaços discursivos definidos por meio dos estudos de Maingueneau, percebem-se que esses espaços são fundamentais para revelar o seu discurso em relação ao discurso do Outro por meio da heterogeneidade discursiva. Isto é, o autor apresenta a heterogeneidade dos discursos, afirmando que

[...] além da distinção entre a heterogeneidade ‘mostrada’ e heterogeneidade ‘constitutiva’, revela a relação com o outro independentemente de qualquer forma de alteridade marcada (Maingueneau, 2008, p. 37).

Com relação à heterogeneidade mostrada, a sua identificação pode ser feita por meio do nível linguístico, ou seja, ela

se mostra através das citações, autocorreções, manifestações explícitas, entre outras. Assim, Authier-Revuz (2004) apresenta estudos sobre a heterogeneidade enunciativa com foco no primado do interdiscurso, evidenciando a presença do Outro no contexto discursivo. Em seu estudo, a autora apresenta a heterogeneidade mostrada em três perspectivas: uma está relacionada àquela em que o enunciador pode utilizar suas próprias palavras para transmitir o discurso do Outro, ou utilizar a palavra do Outro ou fazer a transcrição de forma literal do discurso do Outro.

A segunda, heterogeneidade mostrada, está relacionada ao discurso realizado pelo enunciador por meio das aspas para identificar que utilizou as palavras do Outro. E, por fim, é apresentada a heterogeneidade em que não é mostrada a presença do Outro no contexto discursivo do texto, já que se trata de um discurso indireto livre. Desse modo, Authier-Revuz (2004) deixa claro que esse último caso trata-se de uma heterogeneidade mostrada não marcada.

Já a heterogeneidade constitutiva é aquela que não deixa marcas explícitas, já que os enunciados discursivos de outrem estão inseridos de tal maneira que não há possibilidade de serem identificados em uma análise puramente linguística. “Nossa própria hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu

Outro” (Maingueneau, 2008, p. 31). Para tanto, Maingueneau (2008) constitui três elementos fundamentais para o entendimento do interdiscurso do sujeito, denominados de universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.

Sobre o universo discursivo, Maingueneau (2008, p. 33) define como “[...] o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”. O autor esclarece ainda que o universo discursivo é um conjunto finito, mas não é possível ser compreendido em sua globalidade. Para França (2015, p. 40), a definição do termo universo discursivo “[...] abrange o horizonte mais amplo tratado no discurso, do qual serão construídos os domínios mais estruturados para a pesquisa do analista do discurso: os campos discursivos.”

O conceito de campo discursivo está relacionado ao conjunto de formações discursivas a partir de “concorrência” recíproca em um determinado universo discursivo. Maingueneau (2008, p. 34) diz que “É no interior do campo discursivo que se constitui um discurso [...]”. O campo discursivo é constituído levando em consideração a heterogeneidade do discurso dentro da cena de enunciação. Sua hipótese é que “[...] essa constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes” (MAINGUENEAU, 2008, p. 34). Essa concepção de campo discursivo é definida por Charaudeau e Maingueneau (2004) ao descrever que:

O campo discursivo não é uma estrutura estática, mas um jogo de equilíbrio instável. Ao lado das transformações locais, existem momentos em que o conjunto do campo entra em uma nova configuração. Ele também não é de forma alguma homogêneo: há posicionamentos dominantes e dominados, posicionamentos centrais e periféricos. Um posicionamento “dominado” não é necessariamente “periférico”, mas todo posicionamento “periférico” é dominado (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 92).

Já os espaços discursivos, de acordo com Maingueneau (2008, p. 35), são constituídos de “[...] subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação”, ou seja, o espaço discursivo é um subconjunto do campo discursivo composto por formações discursivas que se relacionam entre si na construção do discurso.

Os estudos de formação discursiva que compõem a tríade do interdiscurso, portanto, servirão para direcionar a seleção do *corpus* da pesquisa, ou seja, fazer o recorte dos limites do campo discursivo para analisar, no espaço discursivo do objeto de estudo, os discursos que o constituem. Em nosso caso, buscamos operar sobre os interdiscursos constituídos no PPC-Letras da URCA sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa associada às políticas públicas que abrangem o contexto educacional de formação docente, de acordo com os documentos oficiais para os futuros professores de língua portuguesa da educação básica.

2.2 A Semântica Global

Maingueneau (2008) estabelece um sistema de restrições denominado de *Semântica Global*, que constitui as regras para organizar e orientar as dimensões do interdiscurso, ao afirmar que:

O caráter 'global' dessa semântica se manifesta no fato de que ela restringe simultaneamente o conjunto dos 'planos' discursivos: tanto o vocabulário quanto os temas tratados, a intertextualidade ou as instâncias de enunciação (Maingueneau, 2008, p. 22).

O autor afirma que sua

[...] vontade de distinguir o fundamental do superficial, o essencial do acessório, leva a um impasse, na medida em que é a significância discursiva em seu conjunto que deve ser inicialmente visada (Maingueneau, 2008, p. 76).

Em outras palavras, o discurso possui dimensões profundas, de modo que só um estudo aprofundado pode separar os aspectos globais dos específicos, já que o discurso é dinâmico e a sua constituição depende dos sujeitos envolvidos no ato de enunciação. Nesse contexto, o autor destaca sete hipóteses que orientam o sistema de restrições da Semântica Global, a saber: a intertextualidade, o vocabulário, os temas, o estatuto do enun-

ciador e do coenunciador, a dêixis enunciativa, o modo de enunciação e o modo de coesão.

Para fins didáticos, adotamos as seguintes categorias da semântica global para analisar o *corpus* da pesquisa: intertextualidade, vocabulário e tema. Essas categorias servirão de aporte teórico para as análises dos (inter)discursos linguístico-literários constituídos no PPC-Letras da URCA tomados como elementos constitutivos da formação teórico-específica na formação inicial do futuro professor de língua portuguesa.

2.2.1 A intertextualidade

A concepção de intertextualidade diz respeito aos intertextos, ou seja, “(o conjunto de fragmentos que ele cita efetivamente) a sua intertextualidade (isto é, os tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas)” (Maingueneau, 2008, p. 77). Isso significa que todas as citações, alusões e paráfrases são fragmentos que compõem o intertexto. De acordo com autor, só esses fragmentos não são necessários para a análise da intertextualidade dentro da Análise do Discurso, porque o que dever ser observado pela formação discursiva é a maneira como ocorreu tal discurso em um texto.

Isso ocorre porque a intertextualidade deve ser observada tanto interna como externamente, de acordo com as possib-

lidades de análises da formação discursiva. O aspecto da intertextualidade discursiva será analisado no PPC-Letras da URCA para a formação inicial do professor de língua portuguesa, com o intuito de observar as ocorrências do interdiscurso constituído nesse documento.

2.2.2 O vocabulário

O vocabulário não pode ser analisado sem relacionar com o discurso, tendo em vista que o discurso não possui um léxico próprio. Isto é, as palavras são empregadas a partir das unidades lexicais que produzem sentido pelos diversos discursos. Isso significa que a palavra no discurso apresenta valores, intenções e ética de acordo com o posicionamento discursivo do enunciador. De acordo com Maingueneau (2008, p. 80),

O que quer dizer que a palavra em si mesma não constitui uma unidade de análise pertinente. Em compensação, as análises lexicográficas elaboradas a partir do discurso mostraram claramente o interesse que a construção de redes fundadas na consideração das dimensões paradigmáticas e sintagmáticas e em uma combinação do aspecto quantitativo com o aspecto qualitativo apresenta.

A análise do vocabulário constituído nos documentos oficiais permitirá observar como as palavras são constituídas em um documento jurídico a partir do interdiscurso proposto para

nortear a formação inicial do professor de língua portuguesa. As combinações lexicográficas direcionam a proposta enunciativa de comunicação oficial na construção do posicionamento do enunciador diante do seu enunciatário.

2.2.3 O tema

A noção de tema é compreendida por Maingueneau (2008) tanto no campo dos microtemas, quando se trata de uma frase ou parágrafo, como no campo dos macrotemas, quando se refere a uma obra inteira ou várias obras. Assim, a noção de tema pode ser compreendida como elemento que tratará o discurso independentemente do nível. Ou seja, quando se procura saber qual o assunto do texto, por exemplo, na verdade, busca-se saber da temática do texto. Por outro lado, os estudos em Análise do Discurso só analisam o tema levando em consideração o seu tratamento semântico, bem como sua relação com as formações discursivas.

Maingueneau (2008) explica que os temas podem estar ou não relacionados pelo campo discursivo e tudo dependerá do tratamento semântico aplicado ao discurso. Além disso, reitera que:

Por definição, os temas que não são impostos pelo campo discursivo podem estar ausentes de um discurso, mas aqueles que são impostos podem estar presentes de maneiras muito variadas: um tema

imposto que é dificilmente compatível com o sistema de restrições globais será integrado, mas marginalmente, enquanto um tema imposto fortemente ligado a esse sistema será hipertrofiado (Maingueneau, 2008, p. 83).

O PPC-Letras da URCA está constituído dos temas provavelmente provindos dos documentos oficiais sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa. Quanto à complexidade relacionada à questão de definição do tema, Maingueneau estabelece quatro proposições dentro do espaço discursivo. São elas:

1) Um discurso *dado integra semanticamente todos os seus temas*; ou seja, eles estão todos de acordo com seu sistema de restrições.

2) Esses temas se dividem em dois subconjuntos: *os temas impostos e os temas específicos*.

2') Esses próprios temas impostos se dividem em *temas compatíveis* e em *temas incompatíveis*. Os primeiros convergem semanticamente com sistema de restrições; os segundos, não, mas mesmo assim estão integrados, em virtude da proposição (1).

2'') Os temas específicos são próprios a um discurso. Sua presença se explica por sua relação semântica privilegiada com o sistema de restrições (Maingueneau, 2008, p. 83-84).

3 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para analisar o objeto da pesquisa. Primeiramente, focamos na definição do método de pesquisa, tendo como ferramenta teórica a Análise do Discurso para estudar sobre os (inter)discursos constituídos nos enunciados, observando a relação entre a língua, o discurso e a ideologia. Em seguida, apresentamos as categorias de análise e o método adotado para as análises do *corpus* da pesquisa, bem como os principais autores e os critérios adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

Consideramos a Análise do Discurso como uma ferramenta teórico-metodológica para buscar a mobilização de conhecimento sobre a relação que existe entre língua, discurso e ideologia, a fim de adotar os procedimentos metodológicos para analisar o objeto da pesquisa na busca por respostas para os objetivos propostos. Como descreve Orlandi (2002, p. 17):

Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de que, como diz Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.

Em outras palavras, o discurso é constituído por meios de enunciados em que se torna possível estabelecer uma relação entre a língua e a ideologia entre os sujeitos envolvidos na cena de enunciação. Nesse sentido, Orlandi (2002) esclarece que:

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento (Orlandi, 2002, p. 15).

Nas palavras de Orlandi (2002), o discurso é determinado pela formação discursiva, isto é, o discurso muda de acordo com a cena enunciativa, levando em consideração a posição do enunciador e do enunciatário. Dessa forma, a realização de uma pesquisa no campo da Análise do Discurso não possui uma metodologia pronta, porque todo discurso precisa levar em conta a formação discursiva em que ele foi constituído. Silva e Araújo (2017, p. 19) indagam: “Mas qual é a relevância dessas questões no que tange à metodologia a ser utilizada em Análise do Discurso?”. Como resposta, os autores dizem que:

A AD é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta/acabada. Isto quer dizer que ao lançar mão dos elementos constitutivos do delineamento teórico que balizarão suas análises, o analista do discurso estará ao mesmo tempo alcançando os dispositivos metodológicos. É o objeto

(corpus) e os efeitos de sentido que vão impondo a teoria a ser trabalhada, pois em AD, teoria e metodologia caminham juntas, lado a lado, uma dando suporte a outra, não podendo separá-las. (Silva; Araújo, 2017, p. 19-20).

Ainda sobre a constituição da metodologia para realizar uma pesquisa em Análise do Discurso, Marques (2011, p. 62) destaca: “Em AD, a metodologia de análise não consiste em uma leitura horizontal, ou seja, em extensão, do início ao fim do texto tentando compreender o que o mesmo diz, uma vez que todo discurso é incompleto.”

Considerando as palavras das autoras citadas, o discurso é constituído a partir de uma determinada formação discursiva, ou seja, é constituído a partir da cena de enunciação do sujeito de discurso, constituindo, assim, o interdiscurso. Dessa forma, pensar a metodologia para estudar as relações interdiscursivas que compõem o PPC-Letras da URCA é uma tarefa desafiadora porque não há uma metodologia pronta para estudar o objeto de estudo, tendo como ferramenta de Análise do Discurso, principalmente sobre o interdiscurso, devido a sua dinamicidade enunciativa na construção de sentidos.

Assim, os procedimentos metodológicos para analisar os interdiscursos constituídos no PPC-Letras da URCA sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa devem partir

dos elementos constitutivos teóricos que servirão de bases metodológicas para analisar o *corpus* da pesquisa. Dessa forma, a metodologia e a teoria precisam andar juntas durante as análises para que os objetivos propostos sejam alcançados.

Assim, o estudo do objeto da pesquisa será desenvolvido a partir das análises dos documentos oficiais que consistem em leituras verticais do documento em questão, já que o estudo documental permite analisar em profundidade, observando a descrição-interpretação do sujeito discursivo constituído por meio das regularidades discursivas evidenciadas no documento analisado. Assim sendo, estudar os interdiscursos constituídos no PPC-Letras da URCA permite utilizar o aporte teórico para a realização das análises definidas no *corpus* da pesquisa. Em outras palavras, os procedimentos metodológicos devem ser pautados na descrição e na interpretação do objeto estudado.

É relevante frisar que a metodologia adotada para analisar o discurso não deve ser centralizada nos efeitos de sentido do que já foi produzido, mas analisar o posicionamento do sujeito discursivo constituído nos enunciados em análise. Em outros termos, a análise deve ser desenvolvida com o objetivo de compreender os (inter)discursos constituídos no PPC-Letras da URCA que contribuem para a formação inicial do professor de língua portuguesa. Assim, a definição das categorias de análise

é muito relevante para observar as condições de produção dos discursos e o posicionamento do sujeito constituído por meio do documento em estudo.

Ao analisar os documentos, a metodologia utilizada para investigar o objeto de estudo será observar a constituição desses dois papéis desempenhados pelo sujeito do discurso na interpretação dos (inter)discursos presentes nos documentos em estudos e suas contribuições para a formação inicial do professor de língua portuguesa, porque:

Primeiramente, o sujeito, ao produzir um ato de linguagem, entra em um processo de suposição dos efeitos de sentidos que serão produzidos por aqueles que receberão seu discurso, os outros. Isto é, entram em processo de suposição se seus efeitos de sentidos pretendidos foram os produzidos, pelo sim ou pelo não, seguem em seu processo de ressignificação dos efeitos de sentidos que possam ter sido produzidos. Em segunda instância, o sujeito aciona seus conhecimentos e suas ideologias e parte à atribuição de sentidos para o que é dito (Silva; Araújo, 2017, p. 26).

Essa conceituação do sujeito do discurso citado pelos autores permite ao analista do discurso aplicar determinadas categorias teóricas que possam atender às necessidades fundamentais para a análise do *corpus* da pesquisa. Diante disso, a pesquisa buscou entender e criar interpretação aceitável dos (inter)discursos linguístico-literários constituídos no PPC-Letras da

URCA sobre a formação teórico-específica inicial do futuro professor de língua portuguesa.

Diante disso, discorreremos sobre os aspectos teóricos da pesquisa, destacando as categorias teóricas que serão utilizadas no *corpus* da pesquisa. Após essa primeira etapa, realizamos uma análise do PPC-Letras da URCA, observando os aspectos teórico-metodológicos que norteiam o ensino de conteúdos de Linguística e Literatura distribuídos nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso durante a formação inicial do professor de língua portuguesa.

Na próxima seção, faremos a análise do *corpus*, o PPC-Letras da URCA, buscando mostrar e evidenciar os (inter)discursos constituídos (e constitutivos) que abrangem os aspectos linguístico-literários para a formação inicial do professor de língua portuguesa.

4 OS (INTER)DISCURSOS LINGUÍSTICO-LITERÁRIOS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS: O TEÓRICO-ESPECÍFICO

O PPC-Letras da URCA em análise apresenta marcas (inter)discursivas que sinalizam uma intertextualidade com o discurso oficial constituído nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras. O Parecer 492/2001 revela de forma frágil a propos-

ta de formação teórico-específica por meio dos seus objetivos, competências e habilidades constituídas no documento. Sobre essas competências e habilidades estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Letras para a formação teórico-específica, o texto traz a seguinte redação:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (Brasil, 2001, p. 31).

Diante do exposto no documento oficial, o PPC analisado corrobora com o Parecer 492/2001 por meio da intertextualidade, citando as principais competências e habilidades que o sujeito-professor em formação precisa adquirir para atuar no magistério após o término da graduação. Já o vocabulário se constitui pelos termos básicos que orientam a formação teórico-específica dos futuros sujeitos-professores de língua portuguesa da educação básica, por meio dos nomes das disciplinas obrigatórias e optativas descritos nos quadros de dois a cinco do PPC. Cada termo que constitui o nome de uma disciplina traz valores semânticos das teorias que sustentam os estudos básicos de Linguística e da Literatura na formação inicial do sujeito-professor de língua portuguesa. Essa incorporação interdiscursiva do documento oficial serviu para as definições de algumas disciplinas do curso que habilitam o sujeito-professor tanto para o desenvolvimento teórico dos conteúdos como para o específico por meio das práticas docentes ao longo do curso.

A proposta de reformulação do currículo do PPC-Letras da URCA tem como base “[...] avançar na construção

de um perfil mais consentâneo com a realidade local e com o atual perfil de intervenção social da URCA [...]” (URCA, 2018, p. 39). Nesse discurso que propõe reformular a construção de um perfil do sujeito-professor de língua portuguesa em formação, parte-se da interdiscursividade entre o PPC e os documentos oficiais que normatizam o ensino de língua portuguesa no país. Assim, o PPC estabeleceu como concepções curriculares o seguinte:

- a. fortalecimento da vocação do curso, que é a de formação de material humano profissionalizado para exercício da docência;
[...]
- c. aperfeiçoamento dos conteúdos curriculares ligados à prática de ensino, na configuração do binômio teoria-prática, e do estágio curricular, propriamente dito;
- d. fortalecimento da pesquisa como componente da formação profissional dos alunos, inclusive dos egressos.
(URCA, 2018, p. 40).

Dentre as concepções curriculares, podemos observar que os itens c e d tratam de discursos voltados para o desenvolvimento teórico visando ao fortalecimento da prática. Em outras palavras, a formação inicial do professor de língua portuguesa precisa ser desenvolvida a partir do binômio teoria-prática, para

que o futuro professor esteja preparado para exercer a prática docente com os conhecimentos necessários para atender as novas concepções de ensino de língua portuguesa orientadas pelos documentos oficiais.

Os discursos norteadores da formação teórico-específica constituídos no PPC-Letras da URCA são organizados por meio de núcleos de articulação entre a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, levando em conta os campos dos saberes teóricos e os campos necessários para o exercício da docência, ou seja, os discursos de formação são organizados, levando em consideração os discursos pertinentes aos campos de formação comum e os discursos de formação específica. Dessa forma, os núcleos de articulação estão divididos em núcleo contextualizador, estrutural e integrador. Observemos o quadro 1 que ilustra o Núcleo Contextualizador do PPC-Letras da URCA:

Quadro 1 - Núcleo Contextualizador do PPC-Letras da URCA

Semestre	Disciplinas	Carga horária teórica	Carga horária prática
I	Linguística Geral	60	00
I	Inglês Instrumental	60	00
I	Cultura Brasileira: Política e Sociedade	60	00
I	Laboratório de Leitura e Produção Textual I	60	30
II	Teoria da Literatura	60	00
II	Introdução à Filosofia da Linguagem	30	00
II	Laboratório de Leitura e Produção Textual II	30	30
III	Introdução às Teorias do Discurso	30	30
III	Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial	30	30
III	Teoria da Literatura II	60	00
IV	Oficina de Ensino de Gêneros Textuais	30	60
V	Psicologia da Educação I	60	00
V	Fundamentos de LIBRAS	60	00
VI	Psicologia da Educação II	60	00
VI	Didática Geral	60	30
VII	Políticas Educacionais	60	00
Total de Créditos		810	210

Fonte: URCA (2018, p. 44-45).

O quadro 1 ilustrativo do “núcleo contextualizador” sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa apresenta um panorama geral acerca da distribuição entre o primeiro e o sétimo semestre. Entre as disciplinas ofertadas, observamos que a grande maioria da carga horária está reservada para estu-

dos teóricos. Analisando apenas algumas disciplinas que estão relacionadas ao ensino de língua portuguesa, constatamos que, no primeiro semestre, a disciplina de Linguística direciona apenas estudos de vertentes teóricas. Já a disciplina de Laboratório de Leitura e Produção Textual I, no primeiro semestre, e Laboratório de Leitura e Produção Textual II, no segundo, remete para estudos pedagógicos teóricos e práticos, como também, a disciplina de Introdução às Teorias do Discurso, no terceiro semestre, ampara-se pelos estudos teóricos e práticos.

Já o quadro 2 traz os discursos curriculares de forma mais específica para a formação em língua portuguesa, com o propósito de ampliar as disciplinas de cunho específico sem afetar os conteúdos teóricos necessários à formação inicial do sujeito-professor de língua portuguesa. Essa preocupação com a formação inicial do sujeito-professor constituído no discurso do PPC-Letras da URCA ocorre porque “[...] é indispensável à articulação entre teoria e prática, no domínio dos conteúdos a serem ensinados, como estratégia que permita a construção e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional” (URCA, 2018, p. 45).

Para ilustrar essa relação sobre a formação teórico-específica do futuro professor de língua portuguesa da educação básica, o PPC-Letras da URCA apresenta o “núcleo estrutural” do curso de Letras que norteia os (inter)discursos de formação dos

futuros docentes em Letras para ensinar a língua portuguesa na educação básica. O quadro 2 ilustra a estrutura das disciplinas propostas pelo curso para a formação em Língua Portuguesa.

Quadro 2 - Núcleo Estrutural em Língua Portuguesa

Semestre	Disciplinas	Carga horária teórica	Carga horária prática
I	Língua Latina	60	00
II	Língua Latina	60	00
II	Morfologia	60	00
II	Fonética e Fonologia	60	00
III	Sintaxe	60	00
III	Morfossintaxe	60	00
III	Filologia Românica e Portuguesa	60	00
IV	Estilística	60	00
IV	Linguística Aplicada e Ensino de Língua Materna	30	30
IV	Sociolinguística	60	30
IV	Semântica e Pragmática	60	00
V	Psicolinguística	60	30
Total de Créditos		690	90

Fonte: URCA (2018, p. 45-46).

Os discursos voltados apenas para a formação em Língua Portuguesa são constituídos predominantemente para os aspectos teóricos. De acordo com o documento oficial, o sujeito-professor entre o primeiro e quinto semestre estudará consideravelmente os aspectos teóricos que constituem os concei-

tos linguísticos da língua, enquanto os aspectos específicos para atuação do futuro professor de língua portuguesa apresentam uma carga horária relativamente baixa. Isso porque, dos setecentos e oitenta créditos, apenas noventa são destinados à prática. De acordo com o quadro 3, as marcas discursivas de formação teórico-específica incorporadas ao PPC-Letras da URCA nas disciplinas Linguística Aplicada e Ensino de Língua Materna, Sociolinguística e Psicolinguística dividem-se entre perspectivas de formação teórica e específica para que o sujeito-professor possa adquirir os conhecimentos necessários para sua futura atuação no ensino da língua portuguesa.

No eixo do “núcleo integrador” para a formação teórico-específica de língua portuguesa, por sua vez, observamos que durante a formação algumas disciplinas trazem discursos que articulam teoria e prática, atendendo aos discursos constituídos nos documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa na educação básica. Para ilustrar isso, apresentamos o quadro 3:

Quadro 3 - Núcleo Integrador – Eixo Articulador da Teoria e da Prática de Língua Portuguesa

Semestre	Disciplinas	Carga horária teórica	Carga horária prática
VI	Didática Geral	60	00
VI	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	60	60
VII	Estágio Supervisionado I: Português	60	210
VII	Metodologia da Pesquisa	60	30
VIII	Estágio Supervisionado II: Português	60	210
VIII	Didática Aplicada às Novas Mídias	30	30
VIII	Trabalho de Conclusão de Curso: Português	60	00
Total de créditos		390	540

Fonte: URCA (2018, p. 46).

No PPC analisado, constatamos que, a partir do VI semestre, as marcas discursivas teórico-específicas são de fato mais articuladas de modo que a formação inicial do professor de língua portuguesa seja orientada para o atendimento ao discurso dos documentos oficiais, no contexto das novas Diretrizes Curriculares acerca do ensino de língua portuguesa na educação básica.

Além disso, o PPC-Letras traz os (inter)discursos que constituem as disciplinas optativas para complementar as cargas horárias durante a formação. De acordo com o quadro 4, as disciplinas abrangem os discursos das áreas de Linguística, Literatura e Análise do Discurso, destacando-se:

Quadro 4 - Elenco de Disciplinas Optativas da Habilitação em
Língua Portuguesa e suas literaturas

Código	Nome das Disciplinas
	Análise do Discurso
	Análise da Conversação
	Princípios Linguísticos para a Alfabetização
	Oralidade e Escrita
	Dialetologia
	Português Instrumental
	Introdução ao Funcionalismo
	Introdução à Semiótica
	Lexicologia
	Braille – Sistema de Leitura e Escrita
	Introdução à Filosofia
	Cultura Afro-brasileira e Indígena
	Literatura Latina
	Literatura Cearense
	Introdução à obra de Fernando Pessoa
	Literatura Comparada
	Literatura e Psicanálise
	Literatura e Semiótica
	Literatura e Sociedade
	Oficina de Teoria Literária
	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem Escrita
	Lexicografia
	Língua Portuguesa como Língua Estrangeira/ Segunda Língua
	Língua Latina III
	Português Instrumental
	Laboratório para o Ensino da Leitura e da Escrita
	Poética das Linguagens Visuais
	Práticas Discursivas e Textualização
	Tópicos Especiais em Estudos de Língua e Literatura
	Tópicos Avançados em Estudos da Linguagem

Fonte: URCA (2018, p. 48-49).

De acordo com o quadro 4, observa-se que há muitas disciplinas importantes para a formação do futuro professor que irá atuar na educação básica que não estão como Obrigatória na matriz do curso, tais como: Análise do Discurso, Análise da Conversação, Princípios Linguísticos para a Alfabetização, Oralidade e Escrita, Dialetoлогия, Cultura Afro-brasileira e Indígena, Literatura Cearense, Poética das Linguagens Visuais, Práticas Discursivas e Textualização, entre outras que podem contribuir para a formação do sujeito-professor, tendo em vista a docência após o término do curso.

Essas disciplinas, acreditamos, deveriam compor a base curricular obrigatória, porque estão em consonância com as novas propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa na educação básica, ou seja, com os novos paradigmas propostos pelas ciências da linguagem e com as novas linguagens surgidas por meio das novas tecnologias muito presentes em nosso dia a dia.

Dessa forma, elas poderiam substituir algumas disciplinas obrigatórias, tendo em vista que este formato atual do curso de Letras da URCA ainda direciona para uma formação em bacharelado, não em “licenciatura”. Isto é, o curso de Letras da URCA ainda apresenta algumas lacunas de disciplinas obrigatórias direcionadas para o exercício do magistério do futuro professor que a instituição pretende formar para atuar com o ensino de língua portuguesa na educação básica.

De acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Teixeira (INEP, 2017) - autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que acompanha e avalia os cursos de formação inicial de professores -, tanto os cursos presenciais como os a distância trazem em seu discurso oficial os parâmetros discursivos sobre os conteúdos curriculares propostos pelo PPC para avaliar a qualidade do curso. De acordo com o texto do documento,

Os conteúdos curriculares, constantes no PPC, promovem o efetivo desenvolvimento do perfil profissional do egresso, considerando a atualização da área, a adequação das cargas horárias (em horas relógio), a adequação da bibliografia, a acessibilidade metodológica, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena, diferenciam o curso dentro da área profissional e induzem o contato com conhecimento recente e inovador (INEP, 2017, p. 11).

Além disso, o documento deixa claro em seu discurso a importância da formação inicial embasada na relação entre a teoria e a prática, para que o futuro docente adquira práticas pedagógicas para o exercício do magistério. Para isso, o documento diz que:

A metodologia, constante no PPC (e de acordo com as DCN, quando houver), atende ao desenvolvi-

mento de conteúdos, às estratégias de aprendizagem, ao contínuo acompanhamento das atividades, à acessibilidade metodológica e à autonomia do discente, coaduna-se com práticas pedagógicas que estimulam a ação discente em uma relação teoria-prática, e é claramente inovadora e embasada em recursos que proporcionam aprendizagens diferenciadas dentro da área (INEP, 2017, p. 12).

Na perspectiva do documento analisado, as discussões sobre o perfil do sujeito-professor que a universidade pretende formar a partir dos objetivos do curso apontam para a construção dessa relação teórico-específica, ou seja, o sujeito em formação é conduzido a desenvolver competências tanto de conteúdos específicos como teóricos, levando em consideração a preparação do profissional com conhecimentos interdisciplinares a partir das disciplinas de vertentes teóricas.

As discussões analisadas no PPC-Letras da URCA corroboram com a proposta de Maingueneau (2008) por meio da intertextualidade, do vocabulário e do tema da semântica global pelo autor em estudo com os documentos oficiais que orientam a elaboração do PPC vigente da URCA. Assim, o PPC de Letras evidencia (inter)discursos de conhecimento que contempla a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, buscando conectar os diferentes saberes teóricos com os específicos.

De forma geral, o PPC-Letras da URCA está organizado com disciplinas obrigatórias e optativas, sendo 2.400 horas/aulas

para estudos teóricos e 840 horas/aulas para estudos práticos, isto é, conteúdos voltados para a prática docente, levando em consideração a disciplina de Estágio. Assim, as disciplinas de saberes teóricos trazem os conhecimentos socioculturais a partir do processo de enunciação através do campo discursivo entre seus enunciadores. Já as disciplinas de cunho prático relacionam (inter)discursos de formação com base no repertório de escolhas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa na educação básica.

Os (inter)discursos oficiais sobre formação inicial do profissional de Letras buscam aproximar os estudos sobre a Linguística com os da Teoria da Literatura embasados nos documentos norteadores da elaboração do PPC de Letras das universidades. Esse discurso está constituído na Resolução 492/2001 ao orientar que:

[...] os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Linguísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais (Brasil, 2001, p. 31).

De acordo com a Resolução 492/2001, os conteúdos ofertados por meio dos estudos linguísticos e literários “Devem

articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade” (BRASIL, 2001, p. 31). Em outras palavras, o sujeito-professor precisa desenvolver competências e habilidades discursivas tanto da língua como da literatura para que possa aplicar esses conhecimentos no ensino da língua na educação básica.

Os (inter)discursos integradores aos conteúdos estabelecidos no PPC de Letras que caracterizam a formação do professor em Letras devem atender:

[...] toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes (Brasil, 2001, p. 31).

O PPC de Letras da URCA organizou a estrutura das disciplinas colocando o ensino da língua nos semestres II, III, IV e V, já o ensino da literatura nos semestres II, III, IV, V, VI, VII e VIII.

Os (inter)discursos que norteiam o ensino da língua e da literatura durante a formação visam a aquisição de conhecimentos linguísticos e literários para que o futuro professor de língua portuguesa possa aplicar em sala de aula tanto no ensino médio como no ensino fundamental. Isso porque o futuro docente de língua portuguesa não pode se prender a ensinar apenas os aspectos gramaticais da língua, mas ampliar o ensino para os aspectos discursivos a partir do texto. Essa concepção discursiva sobre o ensino da língua portuguesa já é defendida no discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao afirmar que:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (Brasil, 1998, p. 23).

Diante desse discurso oficial, o PPC-Letras traz em seus discursos de ação pedagógica uma formação desenvolvida a partir de estudos teóricos tanto da Linguística como da Literatura para que os futuros professores de língua portuguesa desenvolvam a competência leitora a partir dos discursos constituídos nos textos. Dessa forma, Culler (1999, p.

37) destaca que a Literatura pode ser estudada, levando em consideração sua “[...] colocação em primeiro plano da linguagem: como integração da linguagem; como ficção; como objeto estético; e, por último, como construção intertextual ou autorreflexiva.” Em outras palavras, o sujeito em formação precisará compreender a Literatura como um aspecto discursivo de uma manifestação linguística através das propostas das ementas de cada disciplina voltada para os estudos literários. Para Culler (1999, p. 37),

A obra literária é um evento linguístico que projeta o mundo ficcional que inclui falantes, atores, acontecimentos e um público implícito (um público que toma forma através das decisões da obra sobre o que deve ser explicado e o que se supõe que o público saiba.

Nesse contexto, o sujeito em formação precisa estudar a literatura como um evento linguístico com o intuito de aprender como ensinar literatura para seus alunos quando assumir o magistério. O grande problema disso é que o documento em estudo não evidencia essa proposta de estudo da literatura com foco em formar futuros professores de Literatura para o ensino médio.

Em outras palavras, o ensino da Linguística e o ensino da Literatura estão relacionados diretamente com o discurs-

so presente nos textos em estudo, e o sujeito em formação se posiciona diante da interpretação discursiva a partir do conhecimento de mundo do sujeito. No tocante ao ensino da linguística, Geraldi (2008, p. 74) esclarece que

[...] inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...].

Isso significa que o sujeito em formação aprenderá sobre os aspectos gramaticais, bem como os aspectos interpretativos e de compreensão textual. Nas palavras de Mügge e Saraiva (2006, p. 48):

A convergência entre o ensino da língua e o da literatura centraliza-se na relação texto-leitor: se o texto é objeto significante, é o leitor que, por sua atividade, nele constrói a significação. Esse posicionamento acentua a natureza processual do texto literário e da leitura: por um lado, a estrutura lacunar de um texto exige a participação do leitor; por outro, a leitura a que ele procede é influenciada por seu comportamento linguístico e por suas condições socioculturais.

Diante do exposto acima, constata-se que o discurso do PPC de Letras da URCA traz essa mesma concepção para o ensino das disciplinas de Linguística e de Literatura, já que

a matriz curricular do curso traz as disciplinas de Linguística e de Literatura distribuídas ao longo do curso de forma separada, para que o sujeito em formação possa construir seus conhecimentos e se posicionar discursivamente diante dos textos em estudos, por meio das leituras dos temas propostos pelos professores de cada disciplina do currículo. Para o desenvolvimento desse currículo, o documento adota o discurso da Resolução CNE/CES nº 2/2015, em seu artigo 4º: “Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas [...]” (BRASIL, 2015). A fim de atender ao discurso do documento oficial, o PPC de Letras da URCA estabelece três eixos básicos de componentes curriculares para o desenvolvimento das competências e habilidades, sendo que dois estão diretamente ligados ao objeto desta pesquisa, a saber:

a) Há um eixo de componentes curriculares que visam, primordialmente, ao desenvolvimento das competências relativas à Língua Portuguesa com suas respectivas literaturas;

[...]

c) Por último, há um eixo de componentes curriculares dirigidos ao desenvolvimento das competências integradoras, isto é, aquelas que se nutrem das competências relativas à língua e às literaturas de especializa-

ção do graduando, e que têm como finalidade, por um lado, finalizar profissionalmente o curso, e, por outro, permitir ao aluno dedicar parte de sua formação à projeção de um perfil próprio, de identidade pessoal como profissional e de cidadão (URCA, 2018, p. 43-44).

Em outras palavras, os (inter)discursos do PPC sobre o ensino de Linguística e Literatura buscam desenvolver as competências necessárias que levam o sujeito a refletir e posicionar discursivamente suas ideias à luz das teorias linguísticas e literárias a partir dos textos em estudo. Para isso, a carga horária dedicada ao ensino da Linguística ao longo do curso é de 570 horas/aulas e para o ensino de Literatura é de 690 horas/aulas para a formação inicial do futuro professor de língua portuguesa.

Os (inter)discursos dos documentos oficiais que corroboram com a formação inicial do professor de língua portuguesa sobre o ensino de Linguística e Literatura durante o Curso de Letras adotam um percurso de formação conteudista por meio de estudos de textos para a aquisição tanto dos conhecimentos linguísticos como literários, dependendo do objeto textual em análise. Essa perspectiva discursiva do PPC de Letras intertextualiza com o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que orienta o ensino de Língua Portuguesa por meio da linguagem, para que o futuro professor adquira as competências e as habilidades linguísticas por meio de experiências que levem à compreensão de discursos, sejam literários ou não literários.

Esse percurso de formação permite que “Os sujeitos se apropriem dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles mediada pela interação com o outro” (Brasil, 1998, p. 33).

Diante da importância da matriz curricular do curso de formação de professores e das disciplinas que permeiam essa formação inicial do futuro professor, Lombardi (1997, p. 40) esclarece que:

O currículo que se destina à formação do professor há que ser concebido como um instrumento útil que englobe uma série de atividades e que oriente para a formação teórica e para a prática pedagógica e não para ações meramente funcionais, que o limite a enunciar uma série de intenções, princípios e orientações gerais, que por estarem distantes da realidade de sala de aula, acabam por torná-lo ineficiente.

O PPC de Letras de URCA, portanto, aponta para (inter) discursos que englobam tanto os aspectos pedagógicos, didáticos e educacionais como os aspectos linguísticos e literários na formação teórica e prática do sujeito-professor de língua portuguesa que irá atuar na educação básica. Em outras palavras, o PPC de Letras adota as temáticas por meio da intertextualidade e uso de vocabulário interdiscursivo constituído nos discursos dos documentos oficiais nacionais para formar profissionais docentes de língua portuguesa a partir das necessidades sociais e individuais dos sujeitos em formação na Universidade Regional do Cariri.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs verificar os (inter)discursos que cercam o universo discursivo da formação inicial do professor de língua portuguesa oferecido no Ceará pela Universidade Regional do Cariri, partindo dos pressupostos de que esses (inter)discursos manifestam os discursos dos sujeitos-professores que a instituição pretende formar para lançar como futuros docentes de língua portuguesa na educação básica. Para isso, foi adotado o postulado da Análise do Discurso de vertente francesa, principalmente o postulado de Dominique Maingueneau, e foi selecionado como *corpus* para análise, o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da instituição supracitada.

Como resultado, observamos que esses (inter)discursos não atendem às necessidades da formação inicial de um sujeito-professor de língua portuguesa, já que há uma disparidade entre a carga horária para a formação teórica e a formação prática. Isso significa que o sujeito-professor de língua portuguesa chega ao exercício do magistério com pouco conhecimento didático e pedagógico para ensinar a língua portuguesa na educação básica. Esse problema pode ser amenizado com uma reorganização discursiva da estrutura curricular da grade do curso para que o futuro professor possa ter um contato mais efetivo com a prática docente durante sua formação acadêmica.

Diante disso, ficou evidente que os discursos constituídos no PPC de Letras da URCA sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa precisam ser repensados tanto referente aos aspectos de ensino teórico como prático, a fim de atender às necessidades das novas concepções de ensino de língua portuguesa na educação básica que precisam ser incorporadas pelos futuros professores durante sua formação. Isso significa que os sujeitos em formação necessitam de uma aproximação maior com a formação prática para o exercício do magistério, que está ocorrendo de forma insatisfatória devido à grande disparidade entre a formação teórica e a formação prática.

Além disso, ficou evidente que o ensino de Literatura não possibilita ao sujeito em formação o processo de aprender literatura com o propósito de ensiná-la, ou seja, as disciplinas de literatura não direcionam para a formação didático-pedagógica do futuro professor da educação básica. O estudo mostrou também que há muitas disciplinas importantes para a formação docente do futuro professor que estão na grade curricular como optativas, ou seja, não há uma garantia de ser cursadas por esses sujeitos em formação, criando, assim, uma lacuna na construção do perfil dos futuros professores que a universidade pretende formar.

Percebeu-se, ainda, por meio das análises, que o currículo do curso de Letras da URCA buscou inovar com a criação e

inclusão de novas disciplinas no atual currículo para atender as novas exigências estabelecidas pela legislação. Essas novas disciplinas alinham-se com as propostas das novas teorias linguísticas dentro do processo conceitual do momento histórico-ideológico em que o saber da Linguística, tanto para a formação quanto para o ensino de língua, é imprescindível para o sujeito-professor em formação.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *In: Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. (Parecer CNE/CES nº 492/2001). Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. MEC. **Diretrizes curriculares para os cursos de Letras**. (Resolução CNE/CES nº 18/2002). Brasília, 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 15 set. 2022.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CULLER, J. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca, 1999.

FRANÇA, J. M. **Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em letras: o sujeito-professor que se pretende formar e o sujeito-professor que se forma na UFS**. 2015. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

LOMBARDI, R. F. **O ensino de redação: uma verificação na formação inicial do professor**. 1997. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

MAINGUENEAU, D. A análise do discurso e suas fronteiras. **Matraga**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 13-37, jan./jun., 2007.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, W. Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 58–73, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/12277>. Acesso em: 28 out. 2022.

MÜGGE, E.; SARAIVA, J. *et al.* **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma à afirmação do óbvio. trad. Eni. Pulccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 5. ed. trad. Eni. Pulccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2010.

SANTOS, G. M. **Os (inter)discursos no Projeto Pedagógico do Curso de Letras sobre a formação inicial do professor de língua portuguesa da Universidade Regional do Cariri**. 2023. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2023.

SILVA, J. C.; ARAÚJO, A. D. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. **Grau Zero — Revista de Crítica Cultural**. v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/3492>. Acesso em: 28 out. 2022.

URCA. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras**. Universidade Regional do Cariri. Crato, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Andrea Garcia de Souza

Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB. Técnica em assuntos educacionais do IFPB. Professora do município de Bayeux-PB/Brasil. Graduanda em Psicologia. E-mail: andreagarcia0203@gmail.com

Antônia Barros Gibson Simões

Doutora (2018) e Mestra (2014) em Linguística pelo PROLING/UFPB. Graduada em Letras pela UFPB (2011) Desenvolve pesquisas no campo das teorias linguísticas e interfaces. Tutora do Curso de Letras Espanhol da UFAL.

Carla Alecsandra de Melo Bonifácio

Pós-doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Atual coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB e professora da UFPB campus IV. É a Coordenadora do Projeto de Pesquisa: “PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: uma abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso no ensino de línguas”. E-mail: carla.bonifacio@hotmail.com

Edjane Gomes de Assis

Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino; é líder do grupo de pesquisa, Discurso, Ensino e suas Interfaces com atuação nas linhas de pesquisa, Teoria Linguística e Métodos e Análise do discurso da mídia em práticas contemporâneas.

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael

Professora Adjunta do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Ensino; vice-líder do grupo de pesquisa, Discurso, Ensino e suas Interfaces com atuação nas linhas de pesquisa, Teoria Linguística e Métodos.

Erivania Lima da Silva

Mestra em Letras pelo PROFLETRAS da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Especialista em Língua, linguística e literatura pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP); Especialista em Gestão e coordenação em Educação pela Universidade do Pernambuco (UPE) e Licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba – IFPB, Campus, Itaporanga e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Virgolino Batista, Água Branca, Paraíba. Experiência profissional em orientação educacional e coordenação pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Idealizadora do Programa Municipal de correção de fluxo denominado “Programa Superação”; palestrante e formadora na área da educação, desenvolvendo itinerários formativos sobre processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino e Avaliação Saeb.

Erivaldo Pereira do Nascimento

Doutor em Letras pela UFPB (2005), com Estágio de Pós-Doutorado pela UBA (Argentina, 2014). Professor Titular do Departamento de Letras do CCAE/UFPB e credenciado ao PROLING e ao PROFLETRAS da UFPB.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É professora titular da Universidade Federal do Ceará. Coordena o FLAEL – Fórum de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas, desde 2006. Líder do GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Coordena o Curso de Português Língua Estrangeira. Membro do GT Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. Coordenadora da Comissão Linguística Aplicada da Abralín. Membro da Academia Cearense de Língua Portuguesa e Membro do grupo gestor da Associação Internacional de Língua Portuguesa. Pesquisadora do CNPq. Membro do Grupo de pesquisa em rede internacional HISTEL. E-mail: eulaliaufc@gmail.com

Fabíola Jerônimo Duarte de Lira

Doutoranda em Linguística pelo PROLING/UFPB (2023). Mestra em Linguística e Ensino pelo PGLE/UFPB (2022) sob orientação do Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva. Especialização em Tecnologias Educacionais e Ensino à Distância pelo IFRN (2020). Graduação em Letras Inglês pela UFPB (2020) e Letras Português pelo IFPB (2016).

Germá Martins dos Santos

Graduado em Letras em 2009 com Mestrado em Letras em 2023 pela URCA. Também é Especialista Gestão Educacional e Psicopedagogia Institucional pela FIP. Em 2001 ingressou no magistério pela rede municipal de Tarrafas e em 2009 na rede estadual do Ceará como professor de Língua Portuguesa, efetivando-se em 2021. Na literatura, publicou três livros “Que rádio é esse?” – contos (2014),

“As aventuras de Rob Porto” – HQ (2019) e “A insônia dos espinhos” – poesia (2023). Além disso, Germá tem participação em oito publicações coletivas e a produção de um curta-metragem com base na obra “Que rádio é esse?”. Também é membro da Academia de Letras do Brasil/Seccional Araripe/CE, cadeira 26 desde 2017.

Gilmei Francisco Fleck

Pós-Doutor em Literatura Comparada e Tradução pela Universidade de Vigo (UVigo/Espanha). Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Assis-SP). Docente dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste/Cascavel-PR). Líder do Grupo de Pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção vias para a descolonização”.

Henrique Miguel de Lima Silva

Docente do DLPL/UFPB. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Linguística - PROLING/UFPB e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino - PGLE/UFPB. Coordenador do PIBID Língua Portuguesa da UFPB. Editor Gerente de Linguística do periódico DLCV/UFPB. Pós-Doutorado em Ensino pelo PPGE/UERN (2021) Doutor e Mestre em Linguística pelo Proling/UFPB. Especialista em a) Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela FUNESO (2013) Psicopedagogia Institucional (2014) e Psicopedagogia Clínica (2015) pelo CINTEP/FNSL. Graduação em Letras Portugêses; Inglês e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco - UPE/Mata Norte (2012). Pesquisador com diversas organizações de livro e publicações e periódicos especializados.

Iara Ferreira de Melo Martins

Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2008), Mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2000) e graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1998). É professora Associada atuando na Graduação da Universidade Estadual da Paraíba e também do Programa de Mestrado Profissional- Profletras-UEPB. Coordenadora de Extensão do Curso de Letras/Campus III. Desenvolve projetos de acompanhamento aos professores de língua portuguesa da rede pública, e tem atuado em cursos de formação desses profissionais. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Teoria e Análise Linguística, desenvolvendo e orientando trabalhos que contemplam os seguintes temas: funcionalismo, variação linguística, oralidade, leitura, escrita, letramentos, gramática e ensino.

João Wandemberg Gonçalves Maciel

Doutor em Letras, área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa, pela Universidade Federal da Paraíba (2005); Licenciatura em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1985); Graduação em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Santa Emília de Rodat (1987) e Licenciatura em Enfermagem pela Universidade Federal da Paraíba (1988). Professor do Ensino Médio de 1988 a 2009, professor do ensino público (desde 1988). Atualmente é professor Associado IV da Universidade Federal da Paraíba - Campus I, Departamento de Turismo e Hotelaria, vinculado aos programas de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Linguística e Ensino - MPLE/CCHLA/UFPB e Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS/UFPB/Capes. Desenvolve projeto de pesquisa na área de Letramento Digital e Midiático (hipertexto, arquivos eletrônicos e tecnologias na educação). Líder do Grupo de Estudos sobre Hipertexto, Arquivos Eletrônicos e Tecnologia Educacional - GEHAETE (UFPB/Cnpq).

Joseane Batista de Azevedo Ramalho

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2020). Mestra em Direito pela UFPB (2015). Mestra em Letras pela UFPB (2023). Professora. Advogada.

E- mail: joseaneazevedo@gmail.com

Josefa Caetano Marques

Mestranda em Letras (UFS, 2022) pelo Mestrado Profissional de Letras em Rede - PROFLETRAS, unidade de São Cristóvão-SE, é professora da educação básica pública do município de Cardeal da Silva/BA, com atuação nos anos finais do ensino fundamental.

Joseval dos Reis Miranda

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação e Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br

Laurênia Souto Sales

Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atualmente é Professora do Departamento de Letras do Campus IV da UFPB e atua como docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFPB e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING. E- mail: laureniasouto@gmail.com

Leilane Ramos da Silva

Doutora em Letras (UFPB, 2005), com pós-doutorado na área de Literacias e ensino do Português (UMINHO/Portugal, 2018), é professora do Departamento de Letras Vernáculas (DLEV-UFS) e do Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS, unidade de São Cristóvão-SE.

Linduarte Pereira Rodrigues

Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes, e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do Grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). E-mail: linduartepr@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>

Marcos de França

Tem graduação em Letras-Português Licenciatura Plena (UFS); especializações em Língua Portuguesa, Didática e Metodologia do Ensino Superior e Alfabetização e Letramento; mestrado em Letras e doutorado em Linguística (UFPB); pós-doutorado em Linguística/Linguística Aplicada (UFC); é professor assistente de língua portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA); é membro e vice-líder do Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI/CNPq) e do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT/CNPq). E-mail: marcos.franca@urca.br

Maria Conceição Oliveira da Paz

Mestranda em Letras (UFS, 2022) pelo Mestrado Profissional de Letras em Rede – PROFLETRAS, unidade de São Cristóvão-SE, é professora da educação básica pública com atuação nos anos finais do ensino fundamental.

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós- Graduação em Linguística – PROLING (UFPB) e mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFPB), é professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual da Paraíba. E-mail: cd3rio@gmail.com

Maria José Soares Genuino

Mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Atualmente é professora da Rede Municipal de Nova Cruz- RN. E-mail: mariajsoaresg@gmail.com

Maria Suely da Costa

Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), vinculada ao Programa de Pós-graduação em rede, Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Líder do grupo de pesquisa/CNPq Estudos de Linguagens e Ensino. Tem publicações *In*: Estudos Interculturais, Africanidades e Descolonização (Rio Branco, NEPAN, 2020); Cartas a Paulo Freire Escritas por quem ousa esperar (EDUEPB, 2021); Práticas Didáticas no PROFLETRAS: ensino de literatura (EDUEPB, 2022); Literatura e Atividades Didáticas para o Ensino Fundamental (Pedro & João, 2023)

Marinaldo de Souza Silva

Doutorando no PPG - Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2021-2025); Mestre em Letras pelo Profletras (UEPB, 2019); Especialista em O Círculo de Bakhtin em diálogo: linguagem, cultura e sociedade (2021). Possui especializações em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e em Literatura Brasileira no Contexto da Literatura Universal (FAMEESP, 2020); Graduado em Letras - Língua Portuguesa (UEPB, 2017) e Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER (2021). Professor Efetivo, desde 1998, de Língua Portuguesa no município de Areia-PB. É membro pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC/CEFET-MG), integra o Projeto de Extensão Comunitária: CEFET Aberto à Comunidade Docente (CA CD) via Canal YouTube INFORTEC na condição de apresentador do Programa de entrevistas INFORTEC-cult.

Raquel Paula da Silva

Mestrado em Linguística pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (2023), Especialização em Letras como Segunda Língua para surdos pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB (2020) e Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB (2018). Atualmente é professora do 2º ano do Ensino Fundamental na rede Municipal de Sapé- PB. Tem experiência na área de Linguística com interesse pelos seguintes temas: alfabetização, letramento, multiletramento, leitura, escrita, português como segunda língua para surdos.

Robson Rosa Schmidt

Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Docente da Rede Estadual de Ensino do Paraná – SEED-Pr. Membro do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Professor da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED – Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

Rodrigo Nunes da Silva

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Mestre em Linguagens, Culturas e Formação Docente pela Universidade Estadual da Paraíba. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq/UEPB). Professor da Educação Básica de Sumé-PB e Livramento-PB. E-mail: rodryggonunes22@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2553-2399>

Renata Zucki

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Docente da Rede Estadual de Ensino do Paraná – SEED-Pr. Membro do grupo de pesquisa “Ressignificações do passado na América: processos de leitura, escrita e tradução de gêneros híbridos de história e ficção – vias para a descolonização”. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná – SEED – Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio.

Ricardo Múcio Macêdo de Araújo

Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Campina (UFCG). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (UEPB). Professor de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Trovão de Melo, em Caturité – PB.

Vicente Aguiar Parreiras

Professor do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG. Graduação em Letras - Português/Inglês pelo Centro Universitário Belo Horizonte - UNI-BH (1993), Especialização em Língua Inglesa pela PUC-Minas (1996), Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Atualmente, atua na Educação Profissional e Tecnológica, no Ensino Superior e no Mestrado e doutorado em Estudos de Linguagens (Posling) do CEFET-MG. Membro do Colegiado do PPG-Estudos de Linguagens. Membro Correspondente da Academia Portuguesa de Ex-libris e da Academia de Letras, Artes e Ciências Brasil (ALACIB- Mariana/MG). Coordenador do INFORTEC - Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia; integrante do LALINTEC - Laboratório de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia - UFMG. Interesses de pesquisa: Ensino e aprendizagem; Paradigma da Complexidade; Integração das TDIC aos processos educativos; design pedagógico; materiais e recursos didáticos; Processamento de Linguagem Natural - PLN.



Título LINGUAGENS EM DIÁLOGO
caminhos para formação docente no ensino de língua e literatura

Organizadores Carla Alecsandra de Melo Bonifácio
João Wandemberg Gonçalves Maciel
Laurênia Souto Sales

Imagem da capa Freepik

Diagramação Emano Luna

Formato e-book (PDF – 16x22 cm)

Tipografia Myriad Pro

Número de páginas 354

