I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

ANAIS

2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

Curso de Licenciatura em Letras

Português e Espanhol

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

Instituto Federal de São Paulo - Campus Avaré

Licenciatura em Letras - Português e Espanhol

I JORNADA DE LETRAS DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO - CAMPUS AVARÉ

25 de agosto de 2018

ANAIS

Avaré – São Paulo

COORDENAÇÃO GERAL

Profª Dra. Eva Cristina Francisco

COMISSÃO ORGANIZADORA

Profª Dra. Elaine Aparecida Campideli Hoyos

Profª Ma. Élida Cristina de Carvalho Castilho

Profª Ma. Geovana Lourenço de Carvalho

Prof. Esp. Jean Carlos da Silva Roveri

Profº Lic. Luan Lee Hernandes

Profª Dra. Maressa de Freitas Vieira

Profª Esp. Sthefanie Kalil Kairallah

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª Dra. Adriana Falqueto Lemos

Profª Ma. Danuza Américo Felipe

Profª Dra. Elaine Aparecida Campideli Hoyos

Profª Ma. Élida Cristina de Carvalho Castilho

Profª Dra. Eva Cristina Francisco

Profª Ma. Flavia Hatsumi Izumida Andrade

Prof. Esp. Jean Carlos da Silva Roveri

Prof. Esp. Marcelo Dias Martinez

Prof. Me. Sandro Dias

EDITORAÇÃO

João Luiz Machado Neto

APRESENTAÇÃO

A primeira Jornada de Letras ocorreu em 25 de agosto de 2018 e teve como objetivo principal promover o encontro de docentes e licenciandos em Letras e áreas afins com o intuito de engendrar reflexões, discussões e disseminação de ideias no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem de línguas (especialmente Português e Espanhol), como também de literatura. Nesse sentido, visamos contribuir com a formação inicial e continuada dos docentes envolvidos e dos discentes em formação. Foram bem-vindas, portanto, a participação de docentes e discentes da rede pública como também da rede particular de ensino. O evento também contemplou os atuantes (professores e alunos) em centros/institutos de línguas. O tema da Jornada é "Ensino-aprendizagem de línguas e literatura".

O evento contou com a realização de uma mesa redonda, minicursos e a apresentação de trabalhos dos participantes denominados na modalidade comunicação oral, nos quais foram apresentados projetos e demonstrações sobre ministérios de aulas. No decorrer do evento houve um "cantinho da leitura", oferecido pelos discentes do curso de Letras, como também sorteio de brindes, inclusive livros.

Todas as atividades contaram com o apoio de intérpretes de LIBRAS a fim de atender inscritos com esta necessidade.

Este caderno de anais contém um total de 26 textos das áreas de Práticas de leitura e escrita, Semiótica e poética, Ensino de Línguas estrangeiras, Práticas de ensino de Língua Portuguesa, Estudos de Linguística Aplicada, Letramento Digital, Adaptações literárias, Interdisciplinaridade e Literatura Contemporânea Portuguesa.

Os artigos aqui apresentados são de reponsabilidade dos seus respectivos autores.

Comissão Organizadora

SUMÁRIO

COMISSÃO ORGANIZADORA 3

COMISSÃO CIENTÍFICA 3

EDITORAÇÃO 3

APRESENTAÇÃO 4

TRABALHOS

A Construção de um Dicionário Bilíngue de Espanhol e Português: uma ferramenta pedagógica para estudantes brasileiros 8

A Importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como Disciplina no Ensino Regular 17

A Linguagem como Prática Social: conceitos bakhtinianos fomentando a arte lírica de expressar-se. 27

A Sintaxe Narrativa em Textos Literário e Fílmico 40

Análise Comparada das Simbologias do Espelho na Literatura a Partir dos Vínculos de Estado Emocional 54

Aperfeiçoamento de Produção Textual: uma proposta de correção e revisão orientada 61

Aprendizagem Inicial da Língua Escrita na Perspectiva dos Orojetos de Letramento 67

Atividades Lúdicas e Reflexivas em Oficinas de Expressão no IFSP/Boituva . 75

Base Nacional Comum Curricular - BNCC no Ensino Médio: uma visão utilitarista para conhecimento 82

Curso “Criatividade na Escrita” e a Criação de um Blog 92

Ensinando Interatividade aos Professores da Pré-escola com Auxílio do Moodle em Sala de Aula 102

Estudo do Romance *A Fome* de Rodolfo Teófilo 110

Guimarães Rosa na Sala de Aula: uma proposta pedagógica para o ensino da literatura como componente de humanização 121

Leitura do Filme “Dente Canino” pelo Método Recepcional 129

Letramento Literário: uma perspectiva de empoderamento. 134

Literatura e Matemática: uma experiência interdisciplinar 145

Metodologias para Letramento e Alfabetização Surda no Brasil: um cenário dicotômico 151

O Processo de Atualização do Conto Chapeuzinho Vermelho: do horrífero ao encantado 158

O Trabalho com Gênero Digitais no Livro Didático de Português na Perspectiva do Letramento Digital 167

Operações de Linguagem do Gênero Resposta à Carta de Reclamação: uma proposta didática 179

Particularidades de Bruner nos Mitos de Criação: uma análise comparativa 189

Plantões de Língua Portuguesa com Alunos Ingressantes do Curso de Pedagogia do IFSP – Boituva – algumas reflexões 194

Projeto de Letramento Linhas (des)Tortuosas: refletindo sobre suas potencialidade e falhas 201

Proposta Didática sob a Ótica da Literatura Humanizadora 212

Seminário Escolar: um projeto de letramento 224

Uma Proposta de Ensino e Transposição Didática das Crônicas de Gregório Duvivier 230

CONTATO 237

ORGANIZAÇÃO E APOIO 237

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

A CONSTRUÇÃO DE UM DICIONÁRIO BILÍNGUE DE ESPANHOL E PORTUGUÊS: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTES BRASILEIROS

Lisliane Faustino Pereira (IFSP)
Elaine Aparecida Campideli Hoyos (Orientadora – IFSP)

Resumo: Este artigo relata um projeto de iniciação científico desenvolvido no IFSP-Câmpus Avaré que tem como objetivo final a elaboração de um dicionário bilíngue de verbos com os idiomas português e espanhol, que possa ser utilizado como uma ferramenta pedagógica no ensino de espanhol a lusoparlantes. Como elaborar um dicionário é uma tarefa de vários anos, nosso intuito inicial para este primeiro ano de execução é levantar um *corpus* de enunciados verbais nas línguas espanhola e portuguesa para análise da frequência de uso dos verbos nas situações comunicativas de cada idioma. A realização deste projeto de iniciação científica se justifica pelo fato de que no processo de ensino-aprendizagem de um segundo idioma, hábitos linguísticos e construções sintáticas de uma língua materna são transferidos e comparados com o novo idioma. Em se tratando de estudantes brasileiros falantes do português em fase de aquisição do espanhol, as semelhanças compartilhadas por estas línguas podem ou não se tornarem obstáculos tanto na produção escrita quanto na oral, os quais são bastante acentuados no aspecto de regência verbal. Portanto, pretendemos discutir as etapas de elaboração realizadas até o momento. Embora o projeto ainda não apresente um instrumento final, dado seu início recente, o mesmo possui resultados parciais promissores, que serão apresentados em conjunto com o planejamento geral e futuro desta iniciação.

PALAVRAS-CHAVE: lexicografia bilíngue; ensino de línguas; regência verbal; ensino-aprendizagem.

Introdução

No processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) ou de uma Segunda Língua (L2), várias habilidades estão envolvidas para a aquisição do idioma e nesse caminho dificuldades são frequentemente encontradas, as quais prejudicam muitas vezes, o estudante e seu desempenho. Dentre tais dificuldades podemos destacar o uso da regência verbal que é observada tanto na produção oral quanto na escrita, por parte de estudantes brasileiros da Língua Espanhola. Embora o português e o espanhol sejam idiomas derivados do latim e apresentem muitas semelhanças, há aspectos sintáticos que são distintos e que podem gerar produções linguísticas inadequadas. Na maioria das vezes, tais inadequações ocorrem por desconhecimento das diferenças ou por falta de um instrumento em que se possa buscar essas informações mais detalhadas e confiáveis.

Na lexicografia atual é fundamental levar em consideração as necessidades do destinatário ao se elaborar um dicionário, e tais necessidades variam muito dependendo do usuário central da obra. Amaral (1995) afirma que:

> As características do dicionário devem ser coerentes com o perfil do destinatário. (…) Da mesma forma, traçar a função do dicionário é condição básica para o planejamento do seu conteúdo. E quanto mais unifuncional, melhor poderá atender a seu público. (p.185)

Nesse sentido, o nosso propósito é elaborar uma ferramenta pedagógica diferenciada e de qualidade para auxiliar no processo de aquisição da Língua Espanhola, contemplando unicamente o uso da regência verbal e tendo como público alvo estudantes brasileiros de espanhol em diferentes níveis de aprendizagem. Acreditamos que um dicionário bilíngue de verbos do português e do espanhol, cuidadosamente elaborado, possa vir a suprir essa lacuna no aprendizado dos estudantes brasileiros que desejam imergir na língua e cultura hispânica, permitindo saber muito mais do que simplesmente o significado do verbo.

Tal especificidade de linha de estudos que foca na regência verbal deriva da necessidade de um material mais rico em informações de uso e que possa atender tanto os futuros docentes do espanhol em formação como aqueles que simplesmente querem ou devem adquirir esse idioma, de forma a agregar mais conteúdo expressivo às obras lexicais já presentes do idioma espanhol.

Embora esta proposta de elaboração seja possível e viável quanto a sua necessidade e publicação, ainda é uma ferramenta cuja construção exige anos de pesquisa para que atenda todas as expectativas e objetivos propostos. Por este motivo, o primeiro ano de pesquisa é exclusivamente dedicado para o estudo de obras teóricas base, assim como para o levantamento de *corpus* necessário e o estudo da frequência dos mesmos. Nos próximos anos, o foco dessa pesquisa será focado exclusivamente na análise e nas funções sintáticas de cada um dos verbos coletados, avançando assim, mais um passo na elaboração deste instrumento de ensino-aprendizagem.

Fundamentação teórica

O processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira sofreu muitas alterações na sociedade atual e globalizada com o advento da internet e das novas tecnologias, sobretudo no que concerne ao acesso tanto do professor como do aluno a materiais autênticos no idioma meta ou às oportunidades de comunicação entre falantes de diferentes países. Entretanto, apesar de tantas possibilidades, há determinadas ferramentas pedagógicas que ainda são utilizadas quando se há a necessidade de se esclarecer o significado de alguma palavra. Referimo-nos aqui ao dicionário definido por Krieger (2014) como "(...) lugar formal e unitário do registro do componente léxico de um idioma (...)" (KRIEGER, 2006, p. 142)

Como afirma Martin Peris (2014), uma das formas de se adquirir e ampliar o vocabulário de um aprendiz de uma LE é mediante o uso significativo da palavra aprendida. Para tal, torna-se fundamental que a mesma seja, então, utilizada em contextos linguísticos e comunicativos. Porém, uma das dificuldades na aquisição do vocabulário é saber que palavras podem ou não acompanhar outras palavras.

O dicionário pode colaborar no esclarecimento de dúvidas dessa natureza, pois, sendo uma obra que registra o léxico de uma língua, traz muitas outras informações que podem ajudar na produção ou na interpretação de um texto por parte de um estudante estrangeiro. Segundo Krieger (2006), os dicionários fornecem o "(...) paradigma linguístico modelar dos usos e sentidos das palavras e expressões (...) desempenhando o papel de código normativo da língua" (KRIEGER, 2006, p.142). Nesse sentido, vários estudos apontam o dicionário como uma ferramenta indispensável para o estudante que entra em contato com um idioma estrangeiro (KRIEGER, 2006; MARTÍN GARCÍA, 1999).

Quanto à classificação, falando de forma bastante superficial, os dicionários podem ser categorizados quanto à perspectiva (diacrônico ou sincrônico, didático, pedagógico, por exemplo), à apresentação (se apresentam informações gramaticais, registros de uso etc.) e à extensão (de bolso ou geral; técnico; monolíngue, bilíngue ou multilíngue). São os dicionários bilíngues os primeiros a serem utilizados pelos estudantes de uma LE com o intuito de encontrar palavras equivalentes entre sua língua materna e a língua estrangeira. Os dicionários bilíngues, no caso, são aqueles que vão abordar o léxico de dois idiomas, trazendo, frequentemente, as palavras de uso mais comum nas línguas abordadas. Muitas vezes, por questões de tamanho e espaço, eles deixam de incluir determinadas informações, sobretudo no que se refere à utilização da palavra em contexto. Dependendo do nível do estudante no aprendizado da LE, esses esclarecimentos podem ser feitos por meio de dicionários monolíngues, contudo, não é todo estudante que é apto para tal uso: "(...) el dicionário monolíngue puede ser uma ayuda muy importante para estudiantes motivados, autónomos y con el suficiente nivel de conocimientos (...)" (COSME CUESTA, 2006, p.2)

O dicionário bilíngue unifuncional é uma forma, portanto, de se apresentar uma quantidade de léxico menor, porém de forma mais completa, e de ser algo mais acessível ao estudante que ainda não tem a autonomia e o conhecimento necessários para se utilizar de um dicionário monolíngue. Como já mencionado,

o dicionário do qual aqui tratamos tem como especificidade a regência de verbal e, ao apresentar os equivalentes dos verbos de uma língua na outra, trará questões relacionadas aos complementos verbais e às preposições regidas pelo verbo quando for o caso. Além disso, cada significado apresentado será acompanhado de exemplos para fornecer ao consulente um contexto significativo de uso.

Material e Métodos

Este projeto de iniciação científica prevê a elaboração e futura publicação, impressa e virtual, de um dicionário bilíngue de usos verbais do português e do espanhol. Entretanto, por se tratar de um trabalho bastante extenso e que demanda anos de pesquisa, como brevemente mencionado anteriormente, decidimos propor etapas anuais.

Neste início, o primeiro passo foi obter um conhecimento teórico sobre os objetos de estudo em questão. No item anterior, demos destaque a algumas obras referentes à lexicografia. Apesar de não ter sido citada anteriormente, também realizamos a leitura do livro "La enseñanza del léxico y el uso del dicionário" (EZQUERRA, 2003) sobre o ensino do léxico e uso do dicionário em sala de aula para compreender as características desse material pedagógico e sua importância no ensino de uma Língua Estrangeira. Em seguida, estudamos sobre o levantamento de *corpus* em si com o livro "Lingüística de *corpus*" (SARDINHA, 2004) como base para a organização e classificação do vocabulário e que também auxiliou em dúvidas técnicas como o tamanho do *corpus* em questão e a abordagem usada para realizar tal tarefa.

Uma grande dúvida que ocorreu no início era exatamente sobre a composição do *corpus*, em relação aos números de enunciados e verbos sem repetição que teríamos ao final desta primeira etapa. Não obstante, após as leituras, percebemos que é algo um tanto complexo e flexível demais para ser decidido antes da coleta em si e pudemos apenas ter uma ideia aproximada do montante a ser coletado. Sobre o tamanho do *corpus*, de acordo com Berber Sardinha (2004), a extensão do mesmo pode variar de acordo com a finalidade, contudo ele indica três abordagens possíveis, das quais foi selecionada a Histórica. Esta abordagem tem como foco a "monitoração dos *corpora* efetivamente usados pela comunidade" (SARDINHA, 2004, p.26) o que é exatamente um dos propósitos do projeto, ser fiel à realidade do idioma e de seus falantes para que os aprendizes usem essa veracidade para compor os seus próprios estudos e suas produções.

Concomitante com a leitura das obras, foi realizada uma seleção de países falantes do espanhol para ser o foco da pesquisa, tal como quais seriam as referências de origem dos enunciados verbais. No que diz respeito ao recurso, optamos por utilizar: jornais, livros de crônicas ou contos (sendo flexível a escolha de obras individuais que fossem em meios digitais e não somente em meios físicos) e blogs.

Todas as fontes usadas são de textos escritos por nativos da língua, com o intuito de basear todo o estudo do idioma em pessoas que cresceram naquele ambiente e que têm uma visão mais próxima da realidade e da funcionalidade dos discursos, visto que de acordo com Biderman (1998),

> (…) todo sistema lingüístico manifesta, tanto no seu léxico como na sua gramática, uma classificação e uma ordenação dos dados da realidade que são típicos dessa língua e da cultura com que ela se conjuga. Isso significa que cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo o seu próprio modelo (…). (p.93)

Abaixo, é apresentada a tabela com a relação entre a quantidade de jornais, autores e blogs, assim como o número de país e suas categorias que foram selecionados e estão sendo utilizados:

	ESPANHOL	PORTUGUÊS
PAÍSES ANALISADOS	Argentina, Chile, Cuba, Espanha, México e Venezuela	Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste)
QUANTIDADE DE JORNAIS	1 Jornal por país	1 por região
QUANTIDADE DE AUTORES DE CRÔNICAS/CONTOS	2 Autores por país	5 Autores
QUANTIDADE DE BLOGS	2 Blogs por país	5 Blogs

A escolha de subdividir as cinco regiões brasileiras, no caso da língua portuguesa, e mais seis países que têm como sua língua oficial o espanhol foi pensada justamente com o intuito de explorar a diversidade do idioma, assim como os dialetos e diferenças de léxico e uso entre eles. Uma vez que, como define Bizzochi (2006),

> (...) as línguas são organismos vivos, que nascem, crescem, se reproduzem e morrem. Na verdade poderiam ser comparadas com mais propriedade a espécies biológicas. (...) E assim como acontece com as espécimes biológicas, os idiomas evoluem, sucedendo às vezes de uma língua tornar-se duas ou mais, ou extinguir-se sem deixar descendentes. (...) As línguas evoluem por mutação (...) Essas mutações se acumulam e ocorrem simultaneamente, mas com resultados diferentes em todo um território. (p.3)

No presente momento, os verbos ainda estão em processo de coleta, porém, posteriormente os verbos serão compilados alfabeticamente em uma planilha, acompanhados da forma no infinitivo, dos exemplos contextuais, fonte e país de origem para facilitar a análise de seu significado e do seu regime preposicional, caso exista. Paralelamente, será criada uma planilha com verbos de frequência duvidosa para que sejam reavaliados em uma etapa futura.

A seguir pode-se observar um exemplo do corpus que está em coleta no presente momento:

	A	B	C	D
1	VERBO NO INFITIVO	TRECHO	FONTE	PAÍS
2	convertirse	La boda de Enrique y Meghan, duques de Sussex, se convirtió en el gran evento del sábado 19 de mayo.	https://elpais.com/elpais/2018/05/21/gente/1526896823_977810.html	Espanha

(Programa usado: Microsoft Excel)

Para ilustrar qual é nosso objetivo final, separamos também um exemplo de verbete:

> **acatar – 1.** BV **1.1.** A1=A; A2=O • acatar, aceptar; seguir las opiniones, órdenes, consejos, actitudes, etc. De alguien. *Os alunos devem acatar as determinações do diretor da escola {MB}.* Los alumnos deben acatar las determinaciones del director de la escuela.

Como é possível observar, este exemplo de verbete não só informa o significado que a palavra carrega, mas também a valência do mesmo. A valência em questão trata-se da Gramática das Valências do teórico francês Lucien Tesnière no final da década de 50, abordando a correlação entre os elementos sintáticos e semânticos. Para explicar brevemente o conceito desta teoria, trago a citação de Borba (1966), que argumenta que a "Gramática de Valência procura detectar relações de dependência entre categorias (básicas) que (co) ocorrem num contexto (ex.: A depende de B, se a presença de A pressupõe B)." (BORBA, 1966, p. 16)

Esta é somente uma prévia efêmera dos estudos que estão sendo conduzidos para a elaboração do dicionário, visto que há muito mais a ser discutido e decidido após o término da análise do *corpus* levantado nesta primeira fase de pesquisa.

Resultados e Discussão

Nos cinco meses de projeto, além de fortalecer a base teórica para a iniciação científica aqui presente, foi possível observar inúmeros resultados parciais que já mostram detalhes de frequência de verbo de extrema importância para a proposta de construção do dicionário bilíngue de verbos.

Um desses resultados observados até o momento foi a regularidade com a qual os verbos "haber", "ser" y "tener" aparecem em textos jornalísticos, seja como o único verbo da frase ou em locuções verbais. Essa periodicidade revela padrões no uso do idioma e norteia as pesquisas conduzidas pela equipe, principalmente no que diz respeito à quantidade de léxicos que estão presentes nos textos selecionados, uma vez que, caso seja preciso, um novo levantamento será realizado para que os verbos contidos na obra lexical possam reproduzir o uso real da Língua Espanhola.

No que se refere ao levantamento até a escrita deste documento, foram analisadas 6 reportagens jornalísticas, resultando até o mês de setembro cerca de 3.500 exemplos de enunciados de verbos, acompanhados com sua respectiva fonte e verbo no modo infinitivo. Esse resultado afetou o nosso plano inicial em relação à quantidade de textos a serem analisados, uma vez que já

recolhemos mais exemplos do que esperávamos no início do projeto. Logo, teremos que repensar nossa tática de coleta para que o projeto possa ser realizado sem grandes atrasos e de maneira eficaz em sua natureza.

Considerações Finais

Ao apresentar este artigo ao público, pretendemos demonstrar a importância deste projeto como um material pedagógico no processo de ensino-aprendizagem do espanhol a estudantes brasileiros, especificamente. Na atualidade, embora possuímos o poder de procurar traduções rápidas e acessar dicionários na palma da mão por meio de artefatos tecnológicos, entendemos que ainda é preciso proporcionar situações de aprendizagem que permitam a flexibilidade do uso da língua que se está aprendendo de acordo com o contexto e a pragmática. Além disso, é fundamental fornecer e/ou mostrar meios ao estudante para que ele tenha autonomia e não dependa exclusivamente dos momentos em sala de aula para compreender o funcionamento da língua meta. Entre tais meios, destacamos a importância de o docente ensinar o aluno a consultar dicionários, destacando suas potencialidades a fim de colaborar na formação da identidade comunicativa de seus alunos.

Portanto, por meio da elaboração de um dicionário bilíngue diferenciado que proporcione um conhecimento mais amplo e detalhado para os aprendizes de espanhol no que concerne aos usos verbais, esperamos fornecer informações de fácil acesso e compreensão, mas que dispõem de essência e detalhes singulares, com o intuito de proporcionar uma experiência de aprendizado completa. No mundo globalizado em que vivemos, é primordial que o estudante tenha o controle de seu trajeto formativo, não dependendo de fontes inflexíveis, pelo contrário, podendo desfrutar do melhor da imersão cultural proporcionada pelo ambiente virtual e de todas as vantagens que o conhecimento de uma nova língua pode oferecer.

Referências Bibliográficas

ALVAR EZQUERRA, M. **La enseñanza del léxico y el uso del diccionario**. 7 ed., Madri: Arco Libros, 2003.

AMARAL, V. L. **Análise crítica de dicionários escolares bilíngues espanhol-português:** uma reflexão teórica e prática. Assis: Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 1995. Tese de Doutorado em Letras, 1995.

BIDERMAN, M. T. C. Dimensões da Palavra**.** In: **Filologia e Lingüística Portuguesa**, n.2, p. 81-118, 1998.

BIZZOCCHI, A. **A Distância entre Língua e Dialeto**. Língua Portuguesa, ano 2, n.14, 2006.

BORBA, F. S. **Uma Gramática de Valências para o Português.** São Paulo: Ática, 1996.

COSMES-CUESTA, J. **El uso del diccionario monolingüe en la clase de ELE:** ¿un recurso olvidado? In: **RedELE** - Biblioteca virtual, 2006. Disponível em: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:cfe681e3-57f7-49d1-8edb-006aa7842c20/2006-esp-09-06cosmes-pdf.pdf. Acesso em: 21 out. 2018

KRIEGER, M. G. Tipologias de dicionários. In **Caleidoscópio**, vol. 4, n.3, 2006. p.141-147.

MARTÍN GARCÍA, J. **El diccionario en la enseñanza del español**. Madri: Arco Libros, 1999.

MARTÍN PERIS, E. Aprendizaje del vocabulario y mediante el vocabulario. Redescubrir el poder de las palabras en la didáctica de ELE. In: **Monográficos SNOELE** - La enseñanza del español para sinohablantes en contextos, 10, 2014. Disponível em: https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2018/08/martin_peris_15-32.pdf. Acesso em: 21 out. 2018.

SARDINHA, T. B. **Lingüística de *corpus***. Barueri: Manole, 2004.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO DISCIPLINA NO ENSINO REGULAR

Larissa Rodrigues Marques (IFSP- Campus Avaré)
Eva Cristina (Orientadora - IFSP- Campus Avaré)

1 - Introdução

Este trabalho tem como objetivo introduzir a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma proposta de disciplina no ensino regular, para que haja uma melhoria na comunicação e na interação dos alunos surdos com os ouvintes na sala de aula e na sociedade.

Inicialmente é abordada uma linha histórica dos surdos com suas trajetórias, explicando as maiores dificuldades e conquistas que tiveram com o passar dos séculos, desde 4.000 a.C na Pérsia, Egito e China; em Atenas e Esparta na Antiguidade Greco- Romana; no início da Idade Média e durante a Idade Contemporânea.

Foi introduzida nos documentos norteadores uma opinião do Ministério da Educação (MEC) sobre o quanto a Libras garante uma educação inclusiva ao surdo; também foi citado vagamente um projeto de livro do MEC que foi criado em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP) e sobre a Lei da Libras - Lei 10436/02.

Em seguida, a proposta deste trabalho sobre a Libras como uma disciplina no ensino regular, foi apresentada com embasamento nos obstáculos que os alunos portadores da surdez enfrentam em uma sala de aula, já que a inclusão não é uma realidade para todos. E por fim, a metodologia são pesquisas relacionadas a esses obstáculos e uma entrevista virtual com duas professoras/intérpretes de Libras, Francisca Clarice Castanho e Maressa de Freitas Vieira.

2 - Percurso Histórico dos Surdos e o Surgimento da Língua de Sinais

Os surdos fazem parte da população há muito tempo. Desde antes de Cristo, durante a trajetória até chegar aos dias atuais, eles passaram por diversos títulos e julgamentos. Contudo é importante ressaltar que o passado trouxe muitas heranças, por exemplo, a educação que vem melhorando e sendo vista como algo essencial aos surdos, já que atualmente eles têm o direito de ser matriculados em uma escola e educados como qualquer outro aluno. Porém ainda enfrentam muitas dificuldades em aprender devido à falta de estrutura, amparo e de professores especializados nas escolas para recebê-los, fatos esses que serão explicitados no decorrer desta pesquisa.

Há aproximadamente 4.000 a.C. os primeiros sinais dos surdos começaram no Egito e na Pérsia onde eles eram adorados e vistos como mediadores entre os deuses e o faraó. A população respeitava-os e principalmente sentiam medo de seus supostos “poderes”. Além disso, a educação era possivelmente através dos hieróglifos, já que não possuíam a capacidade de ouvir ou falar. Porém na China, os surdos não eram adorados,

e sim sacrificados ao deus Teutates e lançados ao mar.

No período da Antiguidade Greco-Romana, antes da Idade Média, os surdos eram chamados de seres incompetentes. Em Atenas eram rejeitados e abandonados e em Esparta jogados dos rochedos para serem sacrificados. Aristóteles dizia que a linguagem tornava o homem capaz de raciocinar e por isso os surdos não eram considerados humanos e não tinham o direito de educação.

Em 476 d.C., no início da Idade Média, para a Igreja Católica os surdos não possuíam uma alma imortal porque não tinham a capacidade de falar os sacramentos e nem de ouvir a palavra de Deus. Assim foram proibidos de se casarem, muitos eram escravizados no moinho e alguns escondidos pelos pais. Porém, no final da Idade Média e no início da Idade Moderna, surge a ideia de tentar "salvar" os surdos e educá-los através da escrita e leitura.

O primeiro professor de surdos foi Pedro Ponce de Léon (1520-1584) que tinha por objetivo ensiná-los a falar através da escrita, leitura e filosofia e dizia: "Surdos são capazes de aprender". (Citado no texto "*História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais*" escrito por Maria Cecília de Moura, Ana Cláudia Lodi e Kathryn Harrison). Depois de Léon surgiram outros nomes importantes para a educação dos surdos e que reconheceram que era preciso algo a mais para ensinar. Assim, Juan Pablo Bonet (1579-1629) começou a utilizar sinais e alfabeto manual para transmitir o conhecimento e corrompeu com a oralidade, já que a Língua de Sinais (LS) foi um descobrimento e a melhor forma de comunicação com os surdos. Após alguns anos Charles Michel de l'Epée (1712-1789) foi o primeiro a reconhecer que os surdos têm uma língua e abriu a 1ªInstituição Nacional para Surdos-Mudos de Paris (1760).

No Brasil, durante Idade Contemporânea no século XIX, a primeira escola para surdos foi fundada por Eduard Huet, um surdo francês que ingressou ao país através de um convite do D.Pedro II. A escola ganhou o nome de Imperial Instituto de Surdos Mudos, mas que com o passar o tempo perdeu-se o termo "surdo-mudo", pois foi comprovado que os surdos não aprendem a falar porque não ouvem, mas isso não significa que sejam mudos. Atualmente o nome da instituição foi definido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, onde foi criada a Libras *(**Língua de Sinais Brasileira**)* uma mistura da Língua Francesa de Sinais e dos sinais que os surdos brasileiros já utilizavam.

Em 1880 a Língua de Sinais começou a ser proibida devido ao Congresso de Milão que passou a impor apenas o uso do Método oral e labial. Alexander Graham Bell era um dos defensores do oralismo que dizia que a surdez era uma doença e os surdos deveriam encobrir a LS e fingirem serem ouvintes. Entretanto, a partir do século XX surgiram efeitos negativos do oralismo:

1. Os surdos não utilizam a oralidade como os ouvintes;

2. Não conseguiam trabalhos devido à falta de comunicação;

3. Para tudo os surdos dependiam dos ouvintes;

4. Eram considerados deficientes mentais.

E com isso, mesmo sendo proibida, a Língua de Sinais continuou sobrevivendo e com a persistência voltou a ser aceita. Ademais, no Brasil, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais passou a ser reconhecida como uma língua oficial. (Bogas, João Vitor. *A História da Libras, a Língua Brasileira de Sinais*. 2016).

3 - Documentos Norteadores

Quando se trata de inclusão de alunos portadores de deficiência em sala de aula, é necessário saber o que os órgãos responsáveis pela educação do país dizem a respeito. Mas para esta pesquisa, o que dizem sobre os surdos e a Libras como meio de comunicação no ambiente estudantil.

No site oficial do Ministério da Educação (MEC) em uma matéria, a Libras é descrita como um recurso que garante educação inclusiva ao aluno surdo, pois é a forma que eles têm de interagir e se comunicar para aprender. Através de uma entrevista com Linair Moura Barros Martins, coordenadora-geral de Articulação da Política de Inclusão dos Sistemas de Ensino do MEC, é explicado que o surdo aprende a Língua Portuguesa com mais facilidade após a Libras, pois será um trabalho visual para relacionar a escrita do português com os sinais e seus significados que já estão mentalizados. “Os surdos falam a língua de sinais, que é uma língua espaço-visual ou visuoespacial e, paralelamente, aprendem a escrita do português”. Em complemento, a coordenadora diz que é de muitíssima importância que a sociedade discuta e compreenda a inclusão para que os surdos possam conquistar o espaço que merecem.

Além disso, o MEC junto à Secretaria de Educação Especial (SEESP) criou o livro “Saberes e práticas da inclusão” na educação infantil, apresentando as dificuldades de comunicação e sinalização. Nesse livro a educação do surdo é vista como um desafio, pois é necessária a contribuição de diversos profissionais da área para conseguir educá-lo. Também é imposto sobre a Lei Nº 9.394/96, que trouxe a primeira etapa de educação básica para os surdos, embora não obrigatório. Com essa lei, a Libras e a Língua Portuguesa deveriam ser oferecidas aos alunos pelo sistema educacional.

É importante dar ênfase para este dizer que aparece no início da página 19: “A aquisição da LIBRAS em creches e pré-escolas é também um desafio. Envolve quebra de preconceitos, destruição de mitos e o reconhecimento de outro profissional: o professor instrutor surdo. É por meio desse profissional que o uso da LIBRAS deve efetivar-se.” Percebe-se que o correto na educação de surdos deveria ser através de um professor surdo para que o aluno aprenda a Libras como língua materna do mesmo modo que um ouvinte, como base a língua de seus pais e de seus professores.

Para finalizar, em 24 de abril de 2002, foi oficialmente declarada a Lei de Libras - Lei 10436/02 (regulamentada pelo Decreto Federal 5.626/05), no Art. 4º, reconhece a Libras como uma forma de expressão e comunicação e por isso deveria ser incluso nos Parâmetros Curriculares Nacionais, fazendo parte dos cursos de Educação Especial, em seus níveis médio e superior. Entretanto não deve substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

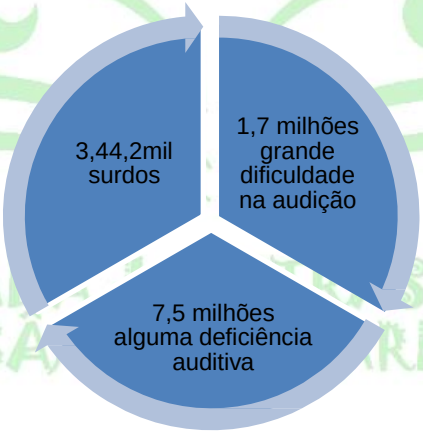
4 - Metodologia

A metodologia escolhida foram pesquisas referentes aos surdos de acordo com algumas estatísticas e notícias que informam sobre a escolarização e a socialização desses indivíduos, para comprovar que é necessária uma mudança na educação inclusiva. Além de incluir uma entrevista virtual com duas professoras/intérpretes de Libras, que contam suas experiências e dificuldades em educar um estudante com surdez.

4.1 - Pesquisas

De acordo com o censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a quantidade de brasileiros que possuem a surdez é de 344,2 mil; os que possuem grande dificuldade para ouvir são de 1,7 milhões e com alguma deficiência auditiva é de 7,5 milhões de pessoas, em porcentagem 5,1%. E é importante ressaltar que a grande maioria não está matriculada em escolas ou não foram escolarizados, mesmo havendo uma lei que garante essa matricula.

Imagem representativa da quantidade de brasileiros que possuem dificuldades na audição ou que são surdos:



As notícias bases para que este trabalho fosse realizado estão presentes nos jornais virtuais da UOL e do G1 respectivamente. A primeira é sobre três alunos surdos Tiago Augusto de 13 anos; Lívia Raquel, 15 e Fernando Rodrigues, 19. Eles estão no 8º ano e são repetentes por possuírem dificuldades em aprender e se comunicar com os ademais colegas e professores. O foco da notícia é no medo que esses alunos têm de irem para o Ensino Médio, a mãe de Fernando diz: “Não sei o que fazer com meu filho. Não encontrei nenhuma escola bilíngue pública que atenda às necessidades dele. Também tentei um curso profissionalizante de desenho, que é a paixão dele, mas não existe nenhuma com instrutor que saiba Libras”.

A outra notícia é sobre alguns estudantes da terceira série de uma escola pública em Anápolis, que decidiram aprender a Libras para conseguirem se comunicar com uma colega surda e ajudar com que ela se sentisse acolhida e parte do grupo. Essas são as palavras da intérprete de Libras Queila

Romeiro que trabalha na escola “Foi maravilhoso, receberam ela de braços abertos”.

4.2 - Entrevista

Para esta parte da metodologia, foi feito uma entrevista com duas professoras de Libras que trabalham com alunos portadores da surdez.

As perguntas foram referentes às dificuldades em relação à inclusão na sala de aula e sobre a Libras sendo uma disciplina no ensino regular, que é a proposta deste trabalho.

O intuito dessa entrevista era mostrar aos leitores através das palavras de duas profissionais da área, a importância da Libras na comunicação dos alunos ouvintes e dos professores, com os alunos surdos. As respostas obtidas supriram as expectativas.

Perguntas	**Respostas de Francisca Clarice**	**Respostas de Maressa de Freitas Vieira**
Quais dificuldades que um aluno surdo enfrenta na sala de aula?	“A maior dificuldade está ligada a comunicação dos alunos surdos com os ouvintes e professores. Há poucas escolas que possui um intérprete de libras e mesmo assim, eles se sentem excluídos, já que muitas vezes nem o intérprete o entende.”	“Um aluno surdo enfrenta muitas dificuldades em sala de aula. Dependendo da escola, nem intérprete ele tem. Uma das reclamações constantes dos meus alunos surdos é que, quando eles tinham intérprete em outras escolas, muitas vezes eles precisavam ensinar porque o profissional não estava preparado para atuar (...).” “(...) Com relação à convivência com os demais alunos, os surdos dizem que preferem conviver entre eles, mas que algumas pessoas são gentis e se esforçam para aprender a língua.”
A inclusão acontece de forma eficiente?	“Como eu disse anteriormente não há comunicação e interação dos surdos na sala de aula. Portanto, a inclusão não é eficiente. Só seria eficiente, se todas as escolas tivessem capacidade	**“**Em minha opinião, a inclusão não acontece. Não só pelos motivos acima relatados, mas principalmente porque a instituição escolar e os métodos de ensino-aprendizagem não estão voltados para a comunidade surda. Percebo uma enorme lacuna entre os

	de educá-los, com professores e intérpretes especializados na língua de sinais.”	documentos de políticas públicas e sua implementação, o que faz com que, na prática, o surdo continue excluído (...)”.
O que você pensa sobre o ensino de Libras para crianças/pessoas ouvintes?	“É maravilhoso e necessário. Há muitas crianças na sala de aula que procuram uma maneira de aprender alguns gestos para que possam se comunicar com o colega surdo, muitas vezes são gestos inventados por elas. Foi devido a isso que em 2003 em parceria com outra professora, comecei a ensinar a Libras aos meus alunos ouvintes, através da música.	“Sou a favor, exatamente por conta do bilinguismo. A sociedade ainda é toda voltada e pensada para os ouvintes. Em minha opinião, uma escola bilíngue poderia resolver muitas questões problemáticas aos surdos.”
Haveria mudanças positivas ou negativas para o surdo se a Libras fosse uma disciplina no ensino regular (como uma segunda língua)? Por quê?	“Positivas, com certeza. Se a Libras se tornasse uma disciplina no ensino regular haveria a verdadeira inclusão, pois todos cresceriam sabendo se comunicar com os surdos e assim, eles não seriam em momento algum excluídos da sociedade.”	“Acredito que seriam mudanças positivas na perspectiva da inclusão social e escolar. Não se pode mais ignorar as diferentes condições de aprendizagem dos alunos surdos. Sabemos que a realidade, em relação à inclusão a que tanto se prega, está bem aquém das políticas propostas. Em relação às pessoas surdas, embora a legislação preveja mecanismos de acessibilidade para elas, o que se tem alcançado é o mínimo em relação ao necessário. Para isso, antes de se ensinar Libras nas escolas, os professores de todas as áreas deveriam se preocupar em

		aprender a língua, para, a partir daí, ensinar a todos os alunos (ouvintes e surdos)."

5 - A Proposta

Por mais que os surdos tenham uma lei que os apoiam a serem matriculados e integrados em uma sala de aula regular, não há inclusão. Janaína Amanda Sobral em seu artigo "Inclusão: A escola está preparada para ela?" publicado no Brasil Escola que se encontra no site da UOL , diz: "(...) para os deficientes, ainda hoje a inclusão não é uma realidade em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas".

Eles enfrentam muitos obstáculos que os impedem de se comunicar, aprender e socializar, tais como:

- A falta de estrutura nas escolas;
- A falta de professores qualificados;
- A falta de materiais adaptados;
- A falta de interpretes de Libras;
- Preconceitos de diversas ordens.

As escolas não estão preparadas para receber alunos surdos que precisam de total amparo e cuidado, pois não possuem professores e profissionais que possam se comunicar através da Libras para ensiná-los, ou para adaptar as atividades de acordo com as características de aprendizagem e dificuldade. Os colegas de classe por não conseguirem interagir através das mãos acabam deixando-os de lado e agindo de maneira preconceituosa com piadinhas e brincadeiras maldosas.

Atualmente há dificuldades para que eles consigam uma oportunidade de emprego. O preconceito e as críticas de que não são capazes de vender alguma coisa ou de trabalhar em algum lugar pelo fato de não ouvirem e nem falarem é muito frequente.

Dessa maneira, a proposta deste trabalho é trazer a Libras como uma possível mudança na educação dos surdos, sendo colocada no currículo do ensino regular como uma disciplina tão essencial quanto as demais já existentes. Todos aprenderiam a Libras como uma Segunda Língua (L2) desde o primário, incluindo os professores que seriam capacitados para ensinar qualquer matéria em Libras e assim, tendo a Língua de Sinais como L2, a sociedade estaria preparada para receber os surdos adequadamente, não haveria falhas de comunicação entre surdos e os não surdos nos lugares, como: supermercados, hospitais, farmácias, lojas, etc. Enfim, a Libras para todos seria a maneira mais eficaz de inclusão dos surdos.

Além da Libras como uma disciplina no Ensino Regular, seria muito

importante desenvolver projetos nas escolas, podendo ser projetos de ensino; pesquisas ou de extensão, que incluíssem a língua de sinais como principal objeto de estudo. Nos níveis superiores principalmente de Licenciatura, a Libras já está presente no currículo como uma disciplina, porém de forma vaga e apenas em um semestre, não sendo possível conhece-la por inteira. E seria essencial que esses discentes em formação aprendessem fluentemente a Libras, já que no futuro poderão administrar aulas para alunos com surdez.

6 - Conclusão

Para a conclusão deste trabalho, é esperado que os leitores pensassem e refletissem sobre como está à inclusão nas escolas e o que fazer para melhorar, trazendo a Libras como sugestão.

O público esperado são todas as pessoas que possuem a curiosidade e o interesse de aprender sobre a Língua Brasileira de Sinais e sobre como funciona a socialização dos surdos; alunos que estudam no ensino regular; alunos de nível superior e profissionais na área sejam professores, intérpretes ou funcionários da educação.

Referências Bibliográficas

Angela. **Censo de Surdos no Brasil**. Disponível em: http://angelalibras.blogspot.com/p/censo-de-surdos-no-brasil.html. Acesso em: 19 out. 2018

BOGAS, João Vitor. **A história da Libras, a língua brasileira de sinais**. 2016. Disponível em: http://blog.handtalk.me/historia-lingua-de-sinais/. Acesso em: 23 set. 2018.

Instituto Paradigma. **Pessoas incluindo pessoas**. Disponível em: http://www.institutoparadigma.org.br/pergunte/educacao-inclusiva/182-o-que-existe-de-legislacao-sobre-a-inclusao-da-libras--lingua-brasileira-de-sinais-como-disciplina-curricular. Acesso em: 28 set. 2018

MARQUES, J. **Jovens surdos ficam acuados em escola com medo de chegar ao ensino médio** (2017). Disponível em Folha de S.Paulo: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1934305-jovens-surdos-ficam-acuados-em-escola-com-medo-de-chegar-ao-ensino-medio.shtml. Acesso em: 23 ago. 2018

Ministério da Educação. **Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva**. (2017). Disponível em Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/56981-ensino-de-libras-e-recurso-que-garante-a-educacao-inclusiva. Acesso em: 28 set. 2018

MORAIS, R. **Alunos decidem aprender Libras para incluir colega surda, em Anápoles**. (2018). Disponível em: https://g1.globo.com/go/goias/noticia/alunos-decidem-aprender-libras-para-incluir-colega-surda-em-anapolis.ghtml. Acesso em: 23 ago. 2018.

MOURA, Maria de; LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn M.R. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. DE C. (Org.). **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo, Roca, 1997. cap. 16

Sobral, J. A. **Inclusão**: a escola está preparada para ela?. Disponível em Brasil Escola: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/inclusao-escola-esta-preparada-para-ela.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

Strobel, K. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

A LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: CONCEITOS BAKHTINIANOS FOMENTANDO A ARTE LÍRICA DE EXPRESSAR-SE.

Kátia Aparecida Ferreira Generoso Portella (UNESP)
Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado (Orientador - UNESP)

Introdução

Esta pesquisa ambiciona demonstrar o quão pertinente, senão imperativa, - em tempos como o vigente, no qual muito se fala, mas nada se diz[1] - faz-se a adoção de uma prática educacional voltada à constituição de sujeitos sociais responsáveis e responsivos. Responsáveis conotando a consciência do locutor em saber sobre o que se discursa, em qual esfera e a qual interlocutor; e responsiva no sentido de induzir, fomentar a resposta deste parceiro, no ato discursivo. Conforme assentado por BAKHTIN (1992, p. 290),

> a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Sob a perspectiva de gênero discursivo, com vistas às práticas interacionistas mobilizadas pelo uso da linguagem – em consonância com Bakhtin e Vygotsky - sugerimos que o ensino de Língua Portuguesa deva ser ancorado ao uso social da linguagem. Isso se vale pelo fato de, embora o ato de expressar-se sempre tenha sido a ação mais aspirada pelo ser humano – mesmo porque a linguagem possibilita ao ser a percepção da existência do mundo material e, sobretudo, do espiritual não se confinando, como o animal, àquele – tal prática ainda não nos é tão simplória quanto soa. Não se trata, singularmente, da mera apropriação da linguagem como um bem material; é mais do que isso, é um meio pelo qual o homem apreende o mundo e a si próprio.

Portanto o domínio da linguagem, cerne para a comunicação, é bem inestimável e inesgotável, o qual possibilita a aquisição de consciência[2] pelo indivíduo que a possui. Por conseguinte, aquele que dela faz uso e por ela promove transformações internas - em si próprio - e externas - no mundo - é o mesmo sujeito, de acordo com os preceitos bakhtinianos, capaz de discursar de forma responsável e responsiva nas diversas esferas comunicativas de nossa

[1] A expressão por nós adotada implica o fato de que hoje todos falam muito acerca de diversos temas, no entanto sem consciência do que se enuncia; reproduzindo, muitas vezes, as vozes de outro num contexto oposto ao que o outro dizia.

[2] Segundo CHAUÍ (1994, p. 171), entende-se por consciência "é a capacidade para conhecer, para saber que conhece e para saber que conhece o que conhece. A consciência é um conhecimento das coisas e de si e um conhecimento desse conhecimento (reflexão)."

sociedade. A isso, Konder (2003, p.19) define práxis. Em suas palavras: “atividade do sujeito que, de algum modo, aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo”. Ainda acerca do domínio de linguagem, tange a habilidade do sujeito em ler os diferentes gêneros discursivos circulantes e depreender seus significados objetivando o dito a cima por Konder.

Entretanto, uma parcela da sociedade - motivada, talvez, pelos seus valores constituídos por meio de suas experiências culturais e sociais, de suas responsabilidades sociais, envolvendo certa ética – poderá afirmar que nos tempos correntes, longe da malquista ditadura militar (1961-1985), o uso da linguagem, os atos ilocucionários e a liberdade de expressão são bens assegurados, legalmente, a todo e qualquer cidadão. Todavia, estaríamos nós, verdadeiramente, exprimindo nossos pesares e nossos amores? Nossas recusas e nossos apoios? Nossos medos e indignações? Nossas apreciações valorativas de modo responsável, consciente? O que nos falta, se esta liberdade nos é garantida?

Regressando ao período militar, com o intuito de cotejar estes dois períodos antagônicos (censura VS. Democracia), veremos outro cenário legal, opositor à realidade atual questionada no último período. De modo sucinto – a fim de não desviarmos o foco introdutório deste – naqueles tempos a censura, a vigilância e a repressão controlavam, podavam e “riscavam” qualquer discurso estético ou não que viesse a desagradar os princípios constituintes de tal sistema. Poderíamos até nos questionar o porquê de tanto receio por parte dos dominantes. Porém se faz desnecessário, embora tenha ocorrido uma preterição aqui. Tal questionamento é retórico, visto que calar alguém é sinal de medo de mudanças no quadro político e social de qualquer nação em qualquer período.

Imaginemo-nos inseridos numa sociedade que decreta a inibição do eu por meio do Decreto-Lei 1.077:

> Dispõe sobre a execução do artigo 153, § 8º, parte final, da Constituição da República Federativa do Brasil.
>
> “Considerando que se tem generalizado a divulgação de livros que ofendem frontalmente à moral comum; considerando que tais publicações e exteriorizações estimulam a licença, insinuam o amor livre e ameaçam destruir os valores morais da sociedade brasileira; considerando que o emprego desses meios de comunicação obedece a um plano subversivo que põe em risco a segurança nacional […] Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes, quaisquer que sejam os meios de comunicação” (BRASI, 1970).

Um cerceamento que nos soa irreal, tirano e incontestavelmente desrespeitoso; contudo, aconteceu em nosso verde e amarelo solo. Voltamos, então, à discussão: tal decreto, símbolo da intolerância e da tirania pretensiosa, calou de fato aqueles que tinham muito a dizer? Não em sua totalidade; mas, então, como se fez para que a vida não lhes fosse tirada? Metaforizou-se; driblou-se o iletrado; marginalizou-se o que antes era clássico; correu-se o risco

a fim de que o "risco"[3] não mais calasse quem se expressava. E é neste ponto que voltamos à discussão inicial com os dizeres de Bakhtin, no manuscrito *O autor e herói na atividade estética*, citado por Faraco

> [...] viver significa tomar uma posição axiológica em cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiológico responsivo num processo incessante e contínuo [...] (FARACO, 2009, p.22).

Ainda sobre aqueles tempos, houve quem, por meio da linguagem, conseguisse discursar mantendo sua identidade, tomando, enfim, sua "posição axiológica". O locutor mantinha sobre o interlocutor uma ligação discursiva repleta de significação. Sob essa perspectiva, a linguagem deixa de ser considerada um instrumento para expressão do real ou uma referência sobre o mundo, para se transformar em um ferramenta que coloca os sujeitos em interação, para estes falarem sobre o mundo, resignificarem-no, como também o transformarem. Em resumo, o objeto que gerava o elo de comunicação era compreendido apenas por aqueles que sob ele tinham consciência. Francisco Alvim postula tal afirmação em seu poema *Autoridade*, sobre este despreparo dos censuradores: "Onde a lei não cria obstáculos/Coloco labirintos" (WEINTRAUB, 2006, p. 58).

Tais versos comprovam-nos que, ainda de mãos atadas e bocas censuradas, quem pretendeu gritar, gritou; quem quis e soube, por meio da linguagem e de seus discursos repletos deles, agir sobre o meio, ampliando, assim, as margens de sua liberdade, fê-lo. Houve aqueles que sofreram, que sentiram o "amargo gosto das mãos torturadoras"[4]; também houve uns outros desafortunados que partiram sem a chance de olhar sobre os ombros. Valeu a pena? Já dizia o ilustre poeta português Fernando Pessoa: "[...] Tudo vale a pena/ Se a alma não é pequena./ Quem quer passar além do Bojador/ Tem que passar além da dor".

As sanções foram impostas; todavia os corajosos obtiveram o que almejaram: seus versos disseminados entre o pobre e o rico, nas vozes do jovem ou do velho, eternizados, dialogando com demais vozes, conforme preeminentemente teceu o poeta brasileiro João Cabral de Melo Neto em seus versos: "[...] e de outros galos/que com muitos outros galos se cruzem/ os fios de sol de seus gritos de galo,/para que a manhã, desde uma teia tênue,/ se vá tecendo, entre todos os galos [...]". Estes sujeitos poetas históricos, com seus gêneros discursivos conscientes, não se abdicaram da liberdade, da luta pela expressão. Fosse através da poesia ou da música, falaram e foram ouvidos; seus

[3] As aspas foram empregadas por nós com o intuito de abranger seus dois sentidos na época discutida: o ato da censura, pela qual o texto era revisado antes de sua publicação com possibilidade de trechos serem riscados, ou ele em sua totalidade, impedindo, assim, sua circulação; e no sentido das possíveis mazelas às quais seus autores estavam sujeitos a sofrer - tortura, prisão, exílio e/ou morte.

[4] Sinestesia usada no sentido de que as ações cometidas pelos torturadores causavam aos torturados feridas no corpo e no espírito.

pavores, angústias e amores ecoaram pelo país, criando um elo de comunicação.

Mas e hoje? Se a lei nos permite - a depender do contexto sócio-histórico e cultural que funciona como uma espécie de balizador dos sentidos linguísticos - dizer o que queremos, para quem escolhemos e do modo que pretendemos, por que poucos o fazem? Por que as poucas vozes que ecoam - numa época de liberdade, relativamente, "assistida"[5] e de multiplicidade semiótica - normalmente são vazias de valoração, ou então defensoras de um discurso intolerante de ódio e segregação, maldosas, radicais e disseminadoras da intolerância quanto às diferenças? O que falta aos nossos jovens de hoje para mostrarem sem medo, seus mundos interiores e suas visões de mundo de maneira responsável e responsiva: Cultura? Letramento? Incentivo? Sensibilidade? Dialogismo? Acreditamos que tudo. Sobra-lhes informação e lhes falta a linguagem necessária para questionar, refletir, transformar e transformar-se por meio da linguagem.

Diante de tal dicotomia, pretendemos demonstrar, por meio de uma pesquisa em prática de aula de Língua Portuguesa, que para se adquirir - de modo profícuo e almejando a mudanças sociais e pessoais - uma educação consciente com sujeitos também conscientes é nevrálgica a concepção de que sem uma orientação mental não se há uma atitude mental. Nossos alunos, para serem capazes de circular pelas distintas esferas comunicativas, apreenderem os discursos, posicionarem-se sobre eles e agirem de modo responsável e responsivo, a escola, sobretudo as aulas da língua materna, terão de lhes oferecer competência, orientação. Contrário a isso, estes jovens deixarão de existir em termos de posicionamento, de discurso valorado, morrendo como sujeito social.

> Bakhtin, no seu texto *Para uma refeitura do livro sobre Dostoievsky,* de 1961, expõe que "A morte absoluta – o não ser – é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para outro, e por meio do outro, ser para si mesmo". (FARACO, 2009, p. 156).

A pesquisa, por fim, valer-se-á do texto poético como recurso didático no auxílio ao desenvolvimento e ao aprimoramento, em nossos alunos, de certas habilidades letradas voltadas à apreensão dos discursos, das vozes que ali ecoam; e, posteriormente, habilidades relacionadas à produção de texto pelo qual possam também dialogar responsavelmente e responsivamente.

Oliveira; Szundy (2014, p. 192) assim contribuem:

> [...] Encontramos respaldo para tal concepção de linguagem nos escritos de autores do Círculo de Bakhtin, por entenderem que, ao ser construída nas relações sociais intersubjetivas, a linguagem configura-se como materialização de vozes sociais valoradas socialmente, que se hibridizam em um movimento entre "já-dito" e "ainda não-dito". (BAKHTIN, 1999; VOLOSHINOV, 1976). Ao compreender o signo verbal como um fragmento material da realidade, refletindo-a e refratando-a, nesse processo sendo portador de sentido e valor, tal

[5] Considerado o contexto sócio-histórico cultural.

> concepção de linguagem postula como constitutivas a relação entre língua, realidade e alteridade.[...] (VOLOSHINOV, 1976)

Justificativa

Diante, então, desta ausência de vozes responsivas e responsáveis, desta força centrípeta conduzida e manipulada por uma minoria privilegiada, a qual visa ao domínio e ao controle da massa, fazendo uso de um discurso alicerçado numa base única, vazia de valores morais e que nega a alteridade, a exotopia e o dialogismo, a escola, ou seja, a educação por ela proporcionada deveria mostrar-se como a extraordinária política capaz de construir verdadeiramente o cidadão e, enfim, a cidadania.

Conforme elucidou Mikhail Bakhtin, filósofo e pensador russo, nessa interação dialógica, de alteridade e exotopia, seria provável ampliar o olhar sobre si mesmo e sobre os outros, percebendo, assim, de forma clara e profunda o quanto os outros nos constituem e nós a eles, o tempo todo, tenhamos consciência disso ou não.

> [...] Vamos que haja diante de mim um indivíduo sofrendo; o horizonte da sua consciência foi preenchido pela circunstância que o faz sofrer e pelos objetos que ele vê diante de si [...]. Devo vivenciá-lo esteticamente e concluí-lo [...]. O primeiro momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele [...]. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos dele, na categoria do outro, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético. A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material de compenetração [...] (BAKHTIN, 2003, p.23-25).

A escola, entretanto, falha ao alhear tais questões tão imperativas à formação do sujeito discursivo. Motivada, possivelmente, por uma série de razões - entre as quais se destaca a proposição de um ensino de língua materna de cunho predominantemente monológico; assim como um ensino descontextualizado, ausente de significado – tanto ao professor, como mediador, quanto a seu aprendiz. Estas ausências levam à perda de uma representação funcional da língua materna como um mecanismo cultural de interação sociocomunicativa, cujo ônus pode ser medido pela ruptura de uma consciência linguístico-discursiva.

O fundamento dialógico da língua, por conseguinte, fragmenta-se e deixa de ser constituído por e naquele sujeito discursivo, o qual, em contrapartida, não é naturalmente constituído pela linguagem - tudo isso em favor da relação aluno/disciplina escolar, confinamento a que chega a língua portuguesa.

Postuladas tais premissas, acentua-se a defesa de que a condição discursiva do sujeito lhe é imprescindível para a construção dialógica da sua língua materna e, portanto, como indivíduo pensante, consciente de sua dimensão cidadã, política, social. A consequente exclusão, ditada, sobretudo, pela ausência de habilidades letradas, não pode ser tolerada em uma sociedade

grafocêntrica. Surge, então, com força aí uma das principais funções sociais da escola.

Pensando na arte, na literatura - bem cultural inestimável – o gênero lírico seria, então, a ferramenta linguística selecionada – uma vez que sua prática tem sido secundarizada nas escolas, devido, possivelmente, à dificuldade interpretativa intrínseca deste – para a realização desta pesquisa junto aos alunos. Imbuídos de que tal percepção do outro e de si - por meio das apreensões discursivas no gênero em questão - seja notada e exteriorizada, pois lhes permite fugir do tecnicismo da gramática normativa e possibilita o extravasamento da alma, da essência do sujeito, de sua identidade e de seus posicionamentos axiológicos.

Pretendemos, por fim, alicerçados pelo Circulo de Bakhtin e pelo embasamento sociointeracionista de Vygotsky, promover o letramento do gênero discursivo lírico a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental da rede Municipal da cidade de Botucatu/SP, a fim de que possamos fomentar a constituição de um sujeito discursivo, não mais monologizado; que, através da linguagem, por meio dela, ele possa ser e reconhecer a si próprio e a seus interlocutores e, enfim, ao seu mundo, para poder, conscientemente, mudá-lo.

Objetivo Geral

Parece-nos pertinente a busca por uma ação escolar comprometida com o modo como nossos alunos vêm se expressando em suas práticas interacionais, assim como também quando não se expressam ante a ausência de um ponto de vista consciente.

Objetiva-se, então, como ferramenta fomentadora, a inserção dos alunos no gênero literário lírico, valorizando-o, essencialmente devido a sua secundarização na sala de aula -, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos na prática de inferir o discurso implícito nos textos estudados; como também da aquisição da escrita consciente, valorada.

Objetivos Específicos

Definir o conceito de poesia e sua abrangência; sensibilizar os estudantes para a linguagem poética, por meio da fruição estética e da escrita. Através do interdiscurso, um dialogismo far-se-á entre as diferentes vozes das esferas comunicativas – nas quais circulam a ideologia cotidiana − e das esferas do sistema ideológico – que envolvem a moral social, ciência, arte, política, entre outras.

Constituídas, então, de saberes múltiplos, de ordem lógica, histórica e estética, a compreensão destas vozes lhes possibilitará desnaturalizar o óbvio, evitando qualquer tipo de determinismo ditado por outras vozes - as quais não apreende, não concorda, não assume - desestabilizando o presente a fim de criar horizontes e discursos futuros, vozes que ecoem, que se libertem das ideias pré-estabelecidas pela sociedade dominante e manipuladora; Conforme Faraco discorreu:

> A compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro

> (s) texto (s). Compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto. (FARACO, 2009, p. 42).

Devemos, deste modo, considerar o quão essencial é a conscientização de nossos alunos quanto a:

- O que pretendem realizar em seus discursos nas esferas cotidianas;
- O que almejam de seus interlocutores, que respostas esperam deles;
- Se estão preparados para ouvi-las e aceitá-las;
- Se serão capazes de reformulá-las, caso julguem pertinente e socialmente humanitário;
- A construção de um letramento voltado ao gênero lírico, voltado à leitura compreensiva destes textos, sobretudo a compreensão discursiva;
- A construção de discursos responsáveis e responsivos;

Fundamentação Teórica

Os fundamentos sobre o aprendizado e o desenvolvimento humano, estreitamente imbricados aos fenômenos sócio-históricos e dialógicos, pilastras do sociointeracionismo, aporte de conceitos como letramento e escrita, serão inseridos nesta pesquisa, a luz dos trabalhos de Vygotsky. Assim como as visões de Bakhtin acerca da linguagem e do homem na constituição dos gêneros discursivos e do próprio sujeito como discursivo. Ressaltando, enfim, os pontos em que se cruzam as teorias destes dois autores, sobretudo no que concerne à linguagem, ao sujeito, ao dialogismo e ao contexto, todos estes como fomentadores da gênese de textos concretos discursivos.

De acordo com os estudos de Vygotsky, que muito contribuíram no desenvolvimento de práticas pedagógicas, e ainda o fazem, postulamos a relevância do incentivo, motivação/intervenção/mediação de sujeitos mais capazes sobre aqueles que ainda não receberam determinado tipo de informação. Em seus trabalhos, Vygotsky defendia que as transformações que arquitetam o homem não são de caráter exclusivo da maturação interna, biológica deste indivíduo. Sua tese, contrariamente, residia na defesa de que as experiências presenciadas e vivenciadas externamente pelos sujeitos sociais - neste processo recíproco e simultâneo entre o mundo e o homem - constituem-nos permanentemente. Assim, esta interação com o outro, com as realidades sócio-históricas, não apenas refletindo passivamente o que lhe é apresentado, mas sim se relacionando com o novo, atuando, conduzirá este homem à compreensão de si e de seu espaço, munindo-o, pois, de ferramentas de modificação. Em síntese, com a mediação da linguagem, o sujeito age sobre o meio e este o transforma, definindo, enfim, o princípio dialógico.

> A concepção de Vygotsky sobre relações entre desenvolvimento e aprendizado, sobretudo sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos. [...] A implicação dessa concepção para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho deste papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando como um motor de novas conquistas psicológicas. [...] Como na escola o aprendizado é um resultado desejado, é o próprio objeto do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. [...] Embora Vygotsky enfatize o papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. [...] Vygotsky trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são atribuídos pelo grupo cultural. (KOHL, 2010, p.64-65).

Conforme discorrido por Vygotsky, citado por Kohl (2010), é nevrálgico o constante e pertinaz desenvolvimento de novas habilidades, que, eventualmente, não são incorporadas pelos nossos jovens estudantes. Entende-se que o raso acesso a tais informações culturais, como também a dificuldade atinente a elas intensificam o desinteresse dos alunos em apreendê-las, ficando, assim, à margem da sociedade (ambos). Mediante tal urgência, irrefutavelmente, podemos postular que assiste também à escola possibilitar tal aquisição, tal aperfeiçoamento destes aprendizes, por meio da mediação dos professores.

Envoltos nesta missão, vislumbramos a linguagem como uma forma de interação, "[...] como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos [...]" (GERALDI, 2012, p.41). Bakhtin e Vygotsky assim o fizeram, esmerando a linguagem - esta máxima do desenvolvimento interativista - da qual nos munimos para significar o mundo e a nós mesmos. Em uma análise lacônica acerca dos preceitos aqui acolhidos como irrefutáveis, podemos postular que toda vida humana está impregnada de significação, e a influência do mundo social sobre esta constituição de vida se dá por meio de processos interativos, os quais nascem em diversos níveis sociais: na leitura, numa viagem, numa troca intersubjetiva, como tantos outros, sendo todos eles, por fim, possibilitados pela linguagem.

Logo, desta interação, agentes de textos discursivos são gerados, são arquitetados, como também textos desta natureza: produtos da criação ideológica fomentados pelos contextos históricos, social, cultural de seu (s)

locutor (s), além das características pessoais deste (s) e, sobretudo, de suas apreciações valorativas. Ademais, vale ressaltar que a unicidade e a não reprodutividade de um texto são marcas intrínsecas destes, visto que suas circunstâncias enunciativas jamais se coincidirão fielmente. Ou seja, no ato de sua produção, o locutor foi imbuído por contextos mediáticos específicos; já na leitura deste produto discursivo, o interlocutor estará envolto de outros contextos, de outras apreciações; sendo impossível, portanto, as apreensões convergirem em sua pelnitude.

A fim de atestar o último período, respaldar-nos-emos em Bakhtin, citado por Barros (2001),

> [...] Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou o discurso) (1992:31). Em outras palavras, as ciências humanas voltam-se para o **homem,** mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. Dessa concepção decorre que o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio dos textos, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas que examinam o homem "fora do texto". [...] Quanto ao objeto, o texto se define como: a- objeto significante ou de significado, isto é, o texto significa; b- produto da criação ideológica ou de uma enunciação, como tudo o que está ai subentendido: contexto histórico, social, cultural, etc. (Em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [...]; c- dialógico [...] define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos; d- [...] não reiterável ou repetível; [...] (BARROS, 2001, p. 28-29).

À vista disso, ao professor de Língua Portuguesa é crucial a adoção de uma prática de ensino dialógica, na qual a linguagem, como força motriz, intermediará a interação entre os parceiros da comunicação. Não obstante, há de se cientificar de que todo ser carrega consigo páginas repletas de anotações, sendo estas oriundas de suas vivências pelo mundo, assim como de seus específicos mundos que atuam sobre ele e este sobre aquele, numa constante transmutação. Consciente disso, então, o docente - a quem compete ampliar este mundo de significações dos aprendizes - deve, ao apresentar, fornecer novas leituras a seus alunos, conscientizá-los da existência de um autor concreto por trás daquelas páginas; que nas entrelinhas do texto, sobretudo do literário, há um sujeito real, com suas especificidades cognitivas, que viveu num dado momento histórico, envolto numa classe social específica, impulsionado por ideologias e intenções particulares, e que todos esses elementos resultaram em sua obra, em seus escritos, em seus dizeres.

Assim, tomado pela consciência de que um texto é tecido por vozes, valores, épocas, medos e amores, certamente, o aluno – agora como interlocutor ativo e consciente - encontrar-se-á na literatura, identificar-se-á com um ou mais autores, pois verá em si um iminente escritor, produtor de textos que o retratem, textos discursivos. E assim o vislumbrando, transitando, enfim, entre os papeis de locutor e interlocutor, dotado de vozes responsáveis e responsivas, suas interações com o outro e com o mundo serão ampliadas, sua tolerância, aceitação e apreciação pelas pluralidades humanas nortearão seus princípios, seus nortes perderão as limitações egocêntricas e ignorantes e as ausências de

expectativas darão espaço a mundos maiores, paralelos, figurativos, temáticos e, sobretudo, que lhe representem.

Metodologia

Esta pesquisa, de natureza qualitativa narrativa terá início através da apresentação simples do gênero lírico, prolongando, sucintamente, para a definição clássica. Paralelamente, far-se-á a inserção de músicas que circularam pela sociedade brasileira desde a época da ditadura militar, saltando, enfim, para as contemporâneas, contextualizando-as.

A partir deste repertório, tenciona-se, a cada leitura e discussão de um poema e/ou música, promover um diálogo com tais, através de produções livres e expressivas.

Paulatinamente, alicerçado em análises pessoais, literárias e dos discursos dos interlocutores, constituir sujeito poéticos valorativos.

Objetiva-se, por meio das narrativas das práticas pedagógicas abordadas durante as aulas de Língua Portuguesa, embasadas nos teóricos do círculo de Bakhtin e do sociointeracionismo de Vygotsky não apenas informar, mas também produzir reflexões por parte dos professores da língua materna.

Referências Bibliográficas

ACCIOLY, N. **Diferenças entre poema e poesia.** 2014. Disponível em g1.globo.com/educacao/enem/2014

AZEVEDO, R. **Ninguém sabe o que é um poema.** São Paulo: Ática, 2005.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000 - 2003.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo: Edusp, 2003.

BORDINI, M. G. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura**: a formação do leitor (alternativas metodológicas). Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993
.

BOSI, A. **O Ser e o Tempo da Poesia**. 6 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

CÂNDIDO, A. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. Translation: Narrative Inquriry Group and Teacher Education. Traduação ILEEI/UFU. Uberlândia, 2011.

COSTA, N. B. **A letra e as letras:** a canção na mídia literária. In: DIONÌSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011.

ELIOT, T. S. **De poesia e poetas.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do circulo de Bakhtin**.** São Paulo: Parábola, 2009, 1. Ed.

FIGUEIREDO, Fidelino de. **A luta pela expressão:** prolegômeros para uma filosofia da literatura. 3 ed. São Paulo, Cultrix, 1973.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos - chave.** São Paulo: Contexto, 2010, p. 161 – 193.

GEBARA, A. E. L. **O ensino singular dos gêneros poéticos:** reflexões e propostas. Tese de doutorado. 2009. Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2009, 268 p.

_____. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção aprender e ensinar com textos, v. 10.

GERALDI, J. W. O texto na sala de aula. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002 -2012.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2002, 4 ed.

HARDT, L. S.; MOURA, R. S.; BARBOSA, H. H. As várias faces estéticas na formação humana: o fecundo universo da filosofia da educação. **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 89-108. 2014.

JOSÉ, E. **A poesia pede passagem:** um guia para levar a poesia às escolas. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2005.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 2000, 5. Ed. (Repensando a Língua Portuguesa).

KOHL, M. de Oliveira. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**.** São Paulo: Scipione, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. **Bakhtinianas**, vol. 09, no.2, p. 191-210, 2014.

PINHEIRO, H. **Poesia na sala de aula**. 2ª Ed.João Pessoa: Idéia, 2002.

RÊGO, Z. L. G. P. Poesia é voz de fazer nascimentos. In: AGUIAR, V. T.; MARTHA, A. A. P. (Orgs.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

RIBEIRO (AYA), O. M.; OLÍMPIO, R. M. **Tecer textos**: fios e desafios. Coleção Educação e Linguagem, v. 12. Campinas/SP: Pontes, 2015.

SMOLKA, Ana L. B., GOES, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento**.** Campinas: Papirus, 1993.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola:** reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

VIGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

A SINTAXE NARRATIVA EM TEXTOS LITERÁRIO E FÍLMICO

Tânia Regina Montanha Toledo Scoparo (SEED/UEL)

Hoje, o ensino de leitura envolve auxiliar o aluno a perceber que há textos que manuseiam as informações não só no verbal, mas, também a partir de recursos visuais como imagens, cores, tipos e tamanhos de letras (em caso de revista, jornal), iluminação, ângulo, planos, enquadramento (em caso de textos verbo-viso-sonoros), entre outros, que ajudam na construção dos sentidos. A escola é vista como um agente de letramento e é importante criar condições para isso.

Pensando nisso, propomos um trabalho com textos midiáticos, mais especificamente, com um fragmento do texto literário *Lavoura Arcaica* (1975), de Raduan Nassar, transmutado para o cinema (2001), uma cena homônima de Luiz Fernando Carvalho. A análise desses textos pode nos apontar estratégias que viabilizam um melhor trabalho de formação de leitor.

Todas as obras referentes à leitura possuem em comum um objetivo, o de melhorar o ensino de língua materna, no entanto as perspectivas teóricas nas propostas de análise e ensino nem sempre são as mesmas. As diferenças evidenciam que não há um único olhar acerca da problemática do ensino. O mesmo acontece com o trabalho com a Semiótica, uma teoria que, como as outras, pode contribuir para a abordagem do texto e auxiliar, aliada às outras, com o trabalho mais eficaz em relação à leitura dos diferentes textos presentes no cotidiano dos jovens.

Ao concebermos o texto como uma unidade de sentido organizada por meio da articulação entre um plano de conteúdo (do discurso) e um plano de expressão (a linguagem verbal e/ou não verbal, sonora, que conduz ao conteúdo), pensamos que a semiótica discursiva revela-se pertinente para analisar textos sincréticos (no caso, verbo-viso-sonoros), uma vez que integra os dois planos e as linguagens que se articulam no plano de expressão para tornar o discurso um todo significativo. Assim, o texto é laborado por meio da articulação entre conteúdo e expressão, buscando-se, sempre que possível, construir relações semissimbólicas. O semissimbolismo oportuniza uma singular leitura do mundo, pois associa relações de forma, cor (plano de expressão) com relações de sentido (plano de conteúdo), auxiliando, dessa forma, na transformação do aluno em um leitor mais proficiente de imagens.

A Semiótica Discursiva: o Nível Narrativo

No que diz respeito ao enunciado, a semiótica discursiva propõe uma divisão de análise em diferentes graus de abstração, denominado *percurso gerativo de sentido*. Consoante Fiorin (1999, p. 17), esse percurso “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”.

O percurso conduz o leitor à compreensão global do texto e é dividido em três níveis de análise: o profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo. Cada nível possui um componente sintático e um componente semântico.

Nesse trabalho, devido ao espaço para publicação, atentamos para o nível narrativo.

Em toda narrativa existe a presença de um sujeito em relação de dependência a um objeto que representa um valor, e que se manifesta no discurso conjuntivamente ou disjuntivamente. O sujeito pode ter a posse do objeto de valor modal (Om) para atingir o valor descritivo e ideológico (Ov), ou não ter a posse do objeto de valor modal (hipotáxico) e, respectivamente, não atingir seu valor descritivo. São essas relações actanciais entre destinador, destinatário, sujeito e objeto-valor (descritivo). Assim, toda narrativa tem um sujeito que busca um determinado valor descritivo (ex. Status), que pode condensar uma série de objetos-de-valor modal (ex.: carro zero, dinheiro, cargo de chefia, etc.). Ele quer entrar em conjunção com esse valor ideológico. A busca por esse objeto constituirá a narrativa desse sujeito. Nesse percurso, o sujeito encontrará obstáculos, ou seja, o antissujeito que tentará impedir a concretização pela posse do objeto-valor. Enfim, as histórias possuem esquemas de organização comuns que organizam o nível narrativo. A organização de qualquer discurso narrativo é chamada por Greimas e Courtés de narratividade (1979). A narratividade é uma transformação entre um estado inicial e um estado final.

As estruturas narrativas, ou narrativização, apresentam uma sintaxe e uma semântica. A sintaxe narrativa se organiza em redor do desempenho de um sujeito para realizar um percurso em busca do seu objeto-valor, incitado por um destinador. O sujeito da narrativa é ajudado por um adjuvante ou prejudicado por um oponente, como explicitado anteriormente. Nesse sentido, a narrativa estende sua esfera de atuação (antes restrito aos textos narrados) para enredar todo enunciado onde haja um sujeito à procura de objeto-valor. No enunciado *preciso comer*, há um sujeito (eu) que apresenta um objeto-valor (alimentar-se), sendo, assim, uma narrativa.

A relação entre o sujeito e seu objeto é realizada por meio do chamado predicado do ser e estar (possui o sema estatismo) e predicado do fazer (F) (caracterizado pelo dinamismo), constituindo enunciados de fazer. A relação sujeito/objeto define o enunciado de estado, chamada relação juntiva, apresentando dois momentos contraditórios: a conjunção (S ∩ O - quando possui o objeto-valor) e a disjunção (S U O - não possui o objeto-valor); a transformação ocorre nos enunciados de fazer (F), responsáveis pelas mudanças de estado, pela “passagem de um enunciado de estado a outro” (FIORIN, 1999, p. 21).

Assim, nas narrativas de realização, o sujeito possui o objeto que incentivou a busca, e nas narrativas de virtualização, o sujeito não está de posse do objeto que incentivou a busca (BALOGH, 2002).

O conjunto de estados e transformações na relação entre o sujeito (S) e seu objeto de desejo (Ov) denomina-se programa narrativo (PN). De modo geral, os programas narrativos possuem quatro fases: a manipulação, a competência, a *performance* e a sanção.

Nessas relações, nem sempre essas fases estão explícitas, inseridas de forma concreta nas narrativas, devendo ser recuperadas a partir das relações de pressuposições.

O Nível Narrativo no Romance

Em *Lavoura Arcaica* há como conteúdo mínimo fundamental a negação da opressão, advinda de uma tradição arcaica, observada como negativa, e a afirmação da liberdade, sentida como positiva. No nível das estruturas narrativas, na sintaxe narrativa, não se trata de negar ou afirmar conteúdos, mas de transformar, pela ação do sujeito, estados de liberdade ou de opressão.

Os actantes em *Lavoura Arcaica* são figurativizados por S1 e S2, no papel temático dos atores André e o pai Iohána respectivamente, e a irmã Ana denominada actante S3, e o irmão Pedro, actante S4. Ainda há, na narrativa, a mãe, o avô, e os outros irmãos.

A narratividade é uma transformação entre um estado inicial e um estado final. Essa transformação de estados é operada

> Pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e de rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos. As estruturas narrativas simulam, por conseguinte, tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos (BARROS, 2005, p. 20).

No texto em análise há essa transformação no estado dos sujeitos. Vejamos, então, como se dão as transformações dos sujeitos do texto:

1. Estado de conjunção e de disjunção dos actantes sujeitos:

a) Estado inicial (enunciados de estado: relação de junção)
André, S1

Conjunção: paixão pela irmã, solidão, desespero, revolta, opressão
Disjunção: liberdade
O pai Iohána, S2
Conjunção: aparente união da família
Disjunção: fuga do filho André
A irmã Ana, S3
Conjunção: desejo pelo irmão
Disjunção: moral
O irmão Pedro, S4
Conjunção: esperança no retorno do irmão
Disjunção: revelações de André

b) Estado final (enunciado de fazer; transformações)

André, S1

Disjunção: solidão, tradição, arcaico
Pai, S2
Disjunção: assassinato e provável morte
Ana, S3
Disjunção: morte
Pedro, S4
Disjunção: perda

2. O Programa Narrativo inicial, final, e principal, do percurso de S1, portanto, é:

F: S1 → [(S1 U OV) (S1 ∩ OV)] virtual
F: S1 → [(S1 U OV) (S1 U OV)] realizado

Observemos como se dão as transformações dos sujeitos: no percurso narrativo de André, S1, há transformações de estado. No início da narrativa, S1 encontra-se num quarto sombrio de pensão, longe da família, em estado conjuntivo com a solidão, revoltado pela opressão exercida pelas palavras do pai, S2, mesmo longe dele (S1 U OV) "a gente sempre ouvia nos sermões do pai que os olhões são a candeia do corpo, e que se eles eram bons é porque o corpo tinha luz, e se os olhos não eram limpos é que eles revelavam um corpo tenebroso" (p. 15[1]), e ainda está atrelado aos sentimentos de paixão pela irmã, S3, que é o cerne do drama de André "e quase perguntei por Ana" (p. 16). A fuga da fazenda, em busca de libertação (OV), está ligada também a sua relação com o moderno, ao aqui e agora, ao presente, e, para isso, precisa desobedecer à autoridade paterna, negar os valores familiares, para ter posse da liberdade, livre de amarras e tradições, compreende uma fase de competência para tanto.

Desejo e/ou necessidade são noções que certamente estão na origem dessa atuação. O irmão Pedro, S4, chega à pensão com intuito, esperança de levar André para casa. André narra a Pedro suas lembranças. Sua performance é percebida pelas ações narradas nessas lembranças. André, para alcançar a liberdade, encontrava-se diante das modalidades virtualizantes do /querer-fazer/ e do /dever-fazer/, manipulado pela sedução da irmã nas rodas de dança da família "e não tardava Ana, impaciente, impetuosa, o corpo de campônia, a flor vermelha feito um coalho de sangue prendendo de lado o cabelos negros e soltos" (p. 30) e com pensamentos de desejo "ficava imaginando de longe a pele fresca do seu rosto cheirando a alfazema, a boca um doce gomo" (p. 32) é transformado em sujeito do /poder-fazer/ e do /saber-fazer/, modalidades atualizantes adquiridas na competência, com o intuito de realizar um programa narrativo de performance, ou seja, precipitando-se nos braços da irmã, consuma-se o desejo, burlando os valores arcaicos e opressivos do pai. Aqui, tem-se um Programa Narrativo momentâneo de performance:

[1] Usaremos várias vezes trechos do romance *Lavoura Arcaica* para exemplificar, por isso, desse ponto em diante, quando houver, após uma citação do romance, somente a página, trata-se da 3ª edição do romance, publicado em 1989 (originalmente em 1975), pela Editora Companha das Letras, São Paulo.

PN: F: S1 → [(S1 U OM) (S1 ∩ OM)] realizado
OM (Objeto Modal) = Consumação do desejo

Nesse PN, a mudança de estado concretiza-se, entra em conjunção com o Objeto-Valor liberdade, por meio da consumação do desejo. A performance é realizada.

Vale ressaltar que André, em seu percurso, sempre se voltava à natureza para fugir das leis que organizam o mundo. Em vários momentos, na narrativa, ele se volta a ela para sentir-se puro, livre da opressão, um refúgio que desconhece moralidade. Nessa performance, ele também se volta a ela no momento em que Ana entra à casa velha para ir ao seu encontro “tirei sapatos e meias, sentindo meus pés descalços na umidade do assoalho senti também meu corpo de repente obsceno, surgiu, virulento, um osso da minha carne” (p. 103). O assoalho aqui como figura da natureza, a madeira úmida dá-lhe a sensação da liberdade: sem julgamento, sem lei.

Com a necessidade de ir contra os desmandos do pai e o desejo pela irmã instaura-se no texto uma instância responsável pela eclosão desses impulsos. De natureza cultural, o modelo narrativo prenuncia que o indivíduo responde a imposições sociais que, muitas vezes, vão contra as expectativas do sujeito. Trata-se de um plano axiológico que representa um sistema de valores tradicionais representativos de famílias com preceitos arcaicos, de onde sobressai força e influência de um poder superior, de tomada de decisão caracterizado como instância do destinador, configurado nas palavras do pai. Dessa instância provém a necessidade que impulsionou a ação do sujeito e instaurou sua competência, o /Fazer e Ser/, e a performance se realizou. Há uma aparente mudança de estado para outro, ou seja, o desejo é consumado. S1 e S3 entram em conjunção com a paixão, com o prazer. S1 entra em conjunção com o Objeto-Valor abstrato, a liberdade, pois, pelo ato do incesto, proclamou seu grito de revolta, um não à opressão, às tradições “era Ana a minha fome ... a minha loucura ... o meu respiro” (p. 109).

No entanto, Ana se arrepende e a moral se sobrepõe, afastando-se do irmão. André foge da fazenda. Sozinho na pensão rememora sua infância e juventude ao irmão. Depois, André retorna à fazenda. O pai feliz com o retorno do filho e a aparente união da família organiza uma festa.

Na última fase do programa narrativo, denominada Sanção, os actantes se encontram disjuntos dos valores almejados. A sanção é negativa. Segredos e mentiras são desmascarados, perdem-se as recompensas. Caem as máscaras sociais. Na festa, Pedro conta ao pai o incesto praticado entre os irmãos, André e Ana. O pai mata a filha e, depois, não explicado pelo texto, morre. Pedro perde o pai e a irmã. André assume os valores arcaicos do pai, em um ciclo constante: o pai como sucessor do avô, sucedido pelo filho mais velho, Pedro, e também por André, a tradição passada de pai para filho, de geração para geração; enfim, André revive sua história, em plena solidão.

Ao lado da noção de fazer do sujeito vigora um estado inequívoco de disjunção entre ele e o objeto. O ator não se libertou e acabou por se tornar uma voz do próprio pai. Não se pode negar que paira sobre o leitor, no final da narrativa, um sentimento de impotência perante os trágicos acontecimentos.

A esfera de ação do sujeito foi delimitada pela ação de outro sujeito, o antissujeito pai - e por conseguinte o próprio irmão Pedro, que era uma extensão das palavras de ordem do pai "senti nos seus braços (de Pedro) o peso dos braços encharcados da família inteira" (p. 11) e quem contou a este sobre o incesto - que lhe impôs resistência e comprometeu o êxito de um percurso narrativo sancionado positivamente.

Enquanto a relação sujeito/objeto representa uma identidade actancial, a relação sujeito/antissujeito representa a descontinuidade actancial responsável pela separação da primeira relação. Sem a presença do antissujeito, a interação entre sujeito e objeto tenderia à conjunção, à neutralização das marcas de diferença. O sujeito precisava do objeto para sua completude, sua própria identidade, ao uno, de ser integralmente. Dessa forma, salta aos olhos a força do antissujeito como função perturbadora da ordem; sem ele não haveria um percurso, o sujeito teria o objeto ao seu alcance. A configuração da presença do antissujeito acentua o efeito de descontinuidade entre os actantes. O sujeito perde o objeto, aumentam a distância e a tensão decorrente do sentimento de falta.

Em *Lavoura Arcaica* o sentido narrativo está na força dos sermões do pai "Pedro, tudo em nossa casa é morbidamente impregnado da palavra do pai" (p. 43). A ação antagonista está delineada nas funções actanciais descritas nos sermões "o mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio [...] a paciência é a virtude das virtudes, não é sábio quem se desespera, é insensato quem não se submete [...]" (p. 56-62). Pelos sermões se estabelece um contrato entre antidestinador, aquele que faz não-fazer, no caso, representada pelas palavras do pai, investidas de valores opressivos, e antidestinatário, no caso, pela imposição dessas palavras na figura do irmão Pedro, investido dos valores conservadores da família, que recebe do primeiro actante um dever fazer e passa a agir como sujeito do fazer. O irmão Pedro comparece na pensão para reforçar as palavras do pai e manipular por provocação o poder fazer do sujeito André "para manter a casa erguida era preciso fortalecer o sentimento do dever, venerando os nossos laços de sangue, não nos afastando da nossa porta, respondendo ao pai quando ele perguntasse" (p. 23). André retorna à fazenda e completa o percurso narrativo.

Observamos que a leitura realizada pelo enunciatário (leitor), nesse texto, exige uma competência sua, um poder e saber que pode se atualizar em um saber ler/compreender. Dotado de uma competência, de um saber-fazer, operando cognitivamente, compreende como o texto *Lavoura Arcaica* impõe meios específicos para ser apreendido; enfim desvenda a teia de relações e a significação que o compõem.

No tópico a seguir, mostraremos o nível narrativo no filme. Para isso escolhemos uma cena do percurso de André, que transmutada, dialoga com o romance de forma bastante análoga.

O Nível Narrativo na Transmutação Fílmica

Do ponto de vista narrativo, verificamos que todas as fases da sequência narrativa relativas ao PN do sujeito no romance foram fielmente seguidas pelo filme, redundando, portanto, ambas as narrativas na virtualização (S U O).

Nesse sentido, optamos por mostrar a cena em que André está esperando Ana para consumar a paixão, para reforçar a produção de sentido do texto fílmico por meio de seus recursos visuais.

Como no romance, o sujeito André, no filme, é transformado em sujeito do /poder-fazer/ e do /saber-fazer/, modalidades adquirida na competência, com objetivo de realizar um programa narrativo de performance. É esse programa que observaremos como foi transmutado. A cena acontece no tempo 1h35min05segs.

A sucessão de imagens, nessa cena, cria o movimento e a aparência de vida no cinema. Nessa organização, tem-se a montagem. E, aqui, Carvalho a organizou de forma bastante expressiva, ao confrontar elementos diferentes para conceber o incesto entre os irmãos, da mesma forma como Raduan o fez no texto verbal. Apesar do drama que acarreta a sequência, ela foi narrada de forma muito suave, com movimentos lentos da câmera, ao som de uma música orquestral bastante terna, e permeada de metáforas.

Narremos a sequência para que seja melhor compreendida, e ao mesmo tempo, comparemos com o romance, e analisemos a performance de André nessa passagem.

Aqui, o sujeito já possui as modalidades atualizantes advindas da competência /poder-fazer/ e /saber-fazer/, como já explicitado na análise anterior. Para realizar a performance, André encontra-se na casa velha.

Do ponto de vista das unidades figurativas do discurso, temos André que percorre toda a casa em busca de Ana, e não a encontrando, acomoda-se angustiado no canto de um quarto. Esta cena sintetiza, no nível narrativo, o desespero de André.

Figura 01 – André em um canto do quarto
Fonte: DVD Lavoura Arcaica, 2001

Nesse recorte, há unidades que o espectador percebe como relevante para a análise. Essas unidades, em texto visual-sonoro, representam as regiões da superfície significante (o que se encontra à direita em oposição ao que se encontra à esquerda, por exemplo) e se tornam mais claras depois de uma percepção mais aguçada, já que a leitura aqui é o estabelecimento de uma articulação entre um plano de conteúdo a um de expressão. Atentemo-nos mais a essa cena para registrar o estado de André. Vejamos como se dá a articulação

entre conteúdo e expressão, a mobilização da correspondência semissimbólica. A câmera para alguns instantes em André, que está curvado, encolhido em um canto, olhando para baixo. Em relação ao espaço, tem-se a amplidão do cômodo, e a pequenez do ser. A câmera subjetiva o focaliza de longe, ressaltando sua condição passiva. Temos aí, na imagem visual, uma sequência narrativa de espera, a partir de um personagem que corresponde, no nível narrativo, a um sujeito em espera, um sujeito de estado. Sua atitude passiva, expressa pela focalização da câmera, reforça o papel actancial proposto. Na imagem visual, André figurativiza a solidão da espera e, depois, busca de Ana. No plano da expressão, há um corte topológico entre amplo e reduzido, estes se destacam também pelos elementos cromáticos (harmonia entre bege, verde claro e marrom), e revelam o vazio esmaecido do interior de André. A luminosidade intensifica o espaço em contraposição a escuridão de seu interior. Há também contrastes eidéticos (enquadramento sem equilíbrio pelo limite entre o entorno amplo e reto e o limite, no canto, curvo), destacando sua condição passiva. Há o predomínio das linhas retas, presentes no espaço do quarto. A cabeça de André pende em movimento diagonal inferior lançando-o para dentro de sua introspecção, e dá ênfase aos aspectos psicológicos da experiência que vivenciará posteriormente. O desalento é criado pela linha descendente de sua cabeça e do corpo curvados. Cria-se aqui um vínculo de comunicação entre o enunciado e o espectador, pois este se depara com a dor e a solidão da personagem, que são sentimentos comumente encontrados na vida real. Aqui, André é figura do campo da interioridade. O seu isolamento nesse canto do quarto adensa o sentido de interioridade que embute a construção passiva da personagem.

A categoria luz vs sombra (plano de expressão) observável em toda sequência dessas imagens, cujos formantes incidem sobre várias partes dos quadros, homologa-se à categoria semântica de base /opressão/ vs /liberdade/ (nível fundamental do conteúdo), construindo, dessa forma, uma relação semissimbólica.

Após essa cena, a câmera, em um movimento de *travelling* para a frente, ponto de vista de André que avança à projeção do olhar para um foco de interesse, a fresta da porta, revelando Ana entre a abertura. Ela percorre o caminho lentamente, e André sussurra “Deus!” como se não acreditasse na presença da irmã.

No romance, o encontro amoroso dos irmãos também acontece na casa velha e é narrado por André de forma metafórica. Ele compara Ana a uma pomba de sua infância, um animalzinho “branco branco o rosto branco filtrando as cores antigas de emoções tão diferentes” (p. 99), e ele “uma ciência de menino” que estava prestes a capturá-la:

> no centro da armadilha; numa das mãos um coração em chamas, na outra a linga destra que haveria de retesar-se com geometria, riscando um traço súbito na areia que antes encobria o cálculo e a indústria; nenhum arroubo, nenhum solavanco na hora de puxar a linha, nenhum instante de mais no peso do braço tenso (p. 100-101).

Numa narração em que se misturam a fantasia do menino e a captura da pomba, concretiza-se o incesto entre os irmãos, no capítulo 18 “e foi numa

vertigem que me estirei queimando ao lado dela, me joguei inteiro numa só flecha, tinha veneno na ponta desta haste" (p. 103-104). André sabe da impossibilidade desse amor e roga a Deus que o ajude "um milagre, meu Deus, eu pedia, um milagre e eu na minha descrença Te devolvo a existência, me concede viver esta paixão singular" (p. 104).

As emoções aqui afloram. Há uma busca visceral pela libertação, o sujeito, sufocado pelas forças que o oprimem, reivindica seus direitos mergulhando no próprio seio da família. A libido represada pelo pai "o mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio, é contra ele que devemos esticar o arame das nossas cercas" (p. 56) permanece arremetida na própria família: "Era Ana, era Ana, Pedro, era Ana a minha fome" (p. 109), conforme André enuncia ao irmão, após a passagem do incesto.

A transmutação ocorre de forma semelhante. Raduan Nassar utilizou a metáfora clássica para comparar Ana com a pomba da infância de André, as duas capturadas por este. Carvalho também se utiliza dessa metáfora para ajustar os dois textos. A pomba como uma imagem que serve para designar um ser enredado nas armadilhas do homem. Essa imagem sugere ao espectador mais do que lhe pode oferecer a percepção do conteúdo aparente. Uma câmera subjetiva em vários planos e ângulos[2] revelam o sujeito à espreita da ave e ao

[2]É na articulação dos planos que se deve produzir um sentido lógico e coerente para o texto visual. Xavier (2005, p. 28), ao tomar os conceitos de decupagem clássica, classifica quatro planos, que serão demostrados a seguir:

- Plano Geral: Insere o sujeito em um ambiente, eventualmente dando uma ideia das relações entre eles. Mostram cenas amplas, todo o espaço da ação. Abrange um campo maior de visão.

- Plano Médio ou de Conjunto: Mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário), principalmente em interiores (uma sala por exemplo).

- Plano Americano: Corresponde ao ponto de vista em que as figuras humanas são mostradas da cabeça até a cintura aproximadamente, em função da maior proximidade da câmera em relação a ela.

- Primeiro Plano (*close-up*): A câmera, próxima da figura humana, focaliza um detalhe, um rosto ou uma, por exemplo. (Há uma variante chamada primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento – um olho, ou uma boca ocupando toda a tela).

- A câmera, assim, além de se deslocar no espaço, recorta-o. Ela filma fragmentos do espaço, que podem ser amplos, por exemplo, um campo, ou restritos, um rosto.

- Há, também, os movimentos de câmera chamados *travelling* e panorâmica:

- *Travelling* Deslocamento da câmera num determinado eixo.

- Panorâmica: Rotação da câmera em torno de um eixo, vertical ou horizontal, sem deslocamento do aparelho.

mesmo tempo de Ana. Uma criança e outro adulto, respectivamente. As imagens se mesclam entre um e outro aludindo o espectador ao incesto praticado. Aqui também o sujeito roga a Deus a possibilidade da paixão, em texto igual a um fragmento do romance:

> E eu na minha descrença, Te devolvo a existência. Me concede viver essa paixão! Um milagre. E em Teu nome sacrificarei uma ovelha do rebanho de meu pai, entre as que estiverem pastando na madrugada azulada: uma nova e orvalhada, de corpo rijo e ágil e muito agreste. Um milagre, meu Deus! E eu Te devolvo a vida! (LAVOURA ARCAICA, 2001).

Atentemo-nos para o momento em que Ana "é capturada", o sujeito, como no romance, tira os sapatos e põe os pés descalços no assoalho, fricciona-os para sentir a umidade da madeira, aqui representativa da figura natureza, como sempre ele faz em momentos cruciais de seu percurso. Um retorno à natureza para homologar, sem juízo de valores, a ação a se realizar.

Em seguida, a câmera focaliza, em plano fechado, primeiro Ana e depois André, em campo/contra-campo[3], que exclama: "Beberemos de muitos vinhos, nos embriagaremos como dois meninos, vamos subir escarpas de pés descalços e de mãos dadas, vamos juntos incendiar o mundo" (LAVOURA ARCAICA, 2001). Retorna a cena para a infância, com ampla iluminação esculpindo André na infância, contrapondo com sua inocência dessa época - segura a pomba entre as mãos, clamando: "É minha! É minha!" - e, ao mesmo tempo, configura a exaltação por Ana lhe pertencer.

Observemos que outra metáfora foi introduzida nessas imagens: Ana é comparada a um ovelha. Capturada pela paixão de André, para juntos se tornarem "uma mesma alma", dentro da própria família (do mesmo rebanho). A iluminação nas cenas iniciais é psicológica e dramática: luzes esculpem as sombras e intervêm como fator de dramatização. Depois um jogo de luz e sombra realça ideias e motivos para suscitar emoções ligadas à candura da infância e ao sensualismo do encontro do casal. Por meio desse jogo, o espectador vê e sente com todos os sentidos, enfim, ele olha, examina e compreende a sequência: André é um sujeito do querer-fazer, modalidade virtualizante. Está conjunto à manipulação por sedução, que o conduziu ao Fazer querer-fazer; conquistou uma liberdade instantânea, indo contra a imposição do pai, naquele momento.

A manifestação musical nessa sequência é importante também, ela é orquestral, lenta, terna, e contribui para o efeito de sentido pretendido pelo enunciador, que é colocar o enunciatário em um estado sublime, do mesmo encantamento que envolve os sujeitos do enunciado, mesmo que a cena

[3]Campo/contra-campo é um procedimento chave num cinema dramático construído dentro dos princípios da identificação. Seu ponto de aplicação máxima se dá na filmagem de diálogos. Ora a câmera assume o ponto de vista de um, ora de outros dos interlocutores, fornecendo uma imagem da cena da alternância de pontos de vista diametralmente opostos (daí a origem da denominação campo/contra-campo). Com esse procedimento, o espectador é lançado para dentro do espaço do diálogo. Ele, ao mesmo tempo, intercepta e identifica-se com duas direções de olhares, num efeito que se multiplica pela sua percepção privilegiada das duas séries de reações expressas na fisionomia e nos gestos das personagens (XAVIER, 2005, p. 35).

retratada seja revoltante na perspectiva da moral. A música tem uma relação dinâmica com a imagem, no plano da expressão, o som suave da orquestra remete à figurativização (plano do conteúdo) e enfatiza a permormance de André. A composição musical explicita e tece uma atmosfera correspondente à situação que a cena empreende.

Por meio dessa sequência, demonstramos a transmutação realizada por Carvalho, e a similaridade na composição da performance de André, na sintaxe narrativa, em um fragmento do texto verbo-viso-sonoro.

Sugestão de Proposta para Sala de Aula

A aplicação de análise do nível narrativo e de articulação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão, juntamente a busca das categorias semissimbólicas, nos textos, dar-se-á em sala de aula do ensino médio de forma abrangente ou simplificada, de acordo com o nível dos alunos e seu grau de dificuldade. Sugerimos, aqui, uma leitura do plano de conteúdo de uma sequência do romance *Lavoura Arcaica* e de uma cena fílmica transmutada com suas relações com o plano de expressão.

De posse desses textos, o professor pode prepará-los para aplicação em sala de aula, por meio de um roteiro de leitura que abranja o nível narrativo e as relações semissimbólicas, conforme julgue pertinente à turma e/ou série escolar do ensino médio. A análise pode, também, abranger, posteriormente, os outros níveis do percurso gerativo de sentido, conforme a necessidade de aprofundar a leitura dos textos. Assim, como estender, também, para textos apenas verbais, como poemas, contos, ou ainda para textos que cinjam outras linguagens, como a canção, o videoclipe, entre tantos outros.

Exemplificamos, abaixo, um modelo de roteiro para o professor fazer a leitura dos textos com os alunos.

Título: **Roteiro semiótico para leitura de textos verbal e verbo-viso-sonoro**

- Objetos de leitura: livro e filme *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar e Luiz Fernando Carvalho, respectivamente.

- Utilização da teoria semiótica do texto[4]: a teoria propõe uma leitura imanente do texto, ou seja, a leitura de qualquer texto se organiza a partir dos elementos concretos que o constituem – tanto aspectos linguísticos, considerando os textos verbais, quanto eidéticos (relativos às formas), cromáticos, topológicos, sonoros, etc., pensando nos textos visuais e verbo-viso-sonoros.

➢ É necessário observar o seguinte ao ler os textos e assistir ao filme:

[4]Nos livros *Para entender o texto: leitura e redação* (1992), *Lições de texto: leitura e redação* (1996), de Platão e Forin, e no livro *Comunicação nos textos* (2012), de Norma Discini, encontram-se muitas atividades exemplificando as noções de texto e os níveis do percurso gerativo de sentido. Se o professor quiser aprofundar o estudo sobre a teoria semiótica, sugerimos as leituras de *Elementos de análise do discurso,* de José Luiz Fiorin (2009) e *Semiótica visual,* de Antonio Vicente Pietroforte (2010).

- No nível narrativo: observar a organização narrativa que explica o percurso de um sujeito em busca de valores, suas ações e suas inter-relações com outros sujeitos, constituindo transformações que dão sentido para o texto.

- No plano de conteúdo do romance e do filme: observar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, atentando ao significado do texto;

- No plano de expressão do filme: observar a manifestação do conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético (textos entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma enunciação como ocorre nos textos fílmicos, por exemplo). Atentar para os *formantes figurativos* – elementos que servem para criar os efeitos de realidade dentro do discurso; as figuras do mundo que se identificam no discurso e procura-se dar sentido de acordo com o conhecimento que já se tem – e os *formantes plásticos* – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos, dão sentido ao *plano de expressão*, divididas nas categorias: topológica (ligada à posição), eidética (ligada às formas) e cromática (ligada às cores).

- Na linguagem do filme[5]: observar direção, enquadramento, planos, cor, fotografia, movimentos de câmeras, iluminação, cenário, ligações e transições, metáforas e símbolos, fenômenos sonoros (ruídos, música), diálogos, etc., para a produção de sentido.

Considerações Finais

Realizamos um estudo semiótico dos discursos utilizados no romance e no filme, utilizando como ferramenta de análise a teoria semiótica de linha francesa. O arcabouço teórico dessa linha ajudou-nos a desvendar os processos de geração de sentido em suas profundezas. Fizemos uma leitura dos aspectos narrativos nas obras escolhidas, como também, abarcamos a formação do semissimbolismo. A leitura permitiu-nos compreender o processo de construção de sentidos materializados em textos literários e fílmicos.

Em uma sociedade como a de hoje, permeada de textos com imagens significativas, o ensino de leitura na escola não pode mais se restringir somente ao texto verbal, sem comprometer a compreensão integral das variadas linguagens que circundam esses textos. Há necessidade de o aluno saber compreender textos verbais, assim como não verbais e os verbo-viso-sonoros, observando os efeitos de sentido que se produzem a partir da integração entre as diferentes linguagens, tornando-se, assim, proficiente, competente e crítico aos variados textos que o rodeiam.

[5]Sugerimos ao professor a leitura da obra *A linguagem cinematográfica,* de Marcel Martin, 2003.

Referências Bibliográficas

BALOGH, A. M. **O discurso ficcional na Tv**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1999 (2009).

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Cultrix. 1979.

LAVOURA arcaica. Direção de Luiz Fernando Carvalho. Brasil: Europa Filmes, 2001. DVD (172 min), son., color. Baseado no romance “Lavoura Arcaica” de Raduan Nassar.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NASSAR, R. **Lavoura Arcaica**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

PIETROFORTE. Antonio Vicente. **Semiótica visual**: o percurso do olhar. São Paulo: Contexto, 2010.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**: a opacidade e a transparência. São Paulo: Paz e Terra, 20

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

ANÁLISE COMPARADA DAS SIMBOLOGIAS DO ESPELHO NA LITERATURA A PARTIR DOS VÍNCULOS DE ESTADO EMOCIONAL

Mariana Tavares de Oliveira (IFSP)
Maressa de Freitas Vieira (IFSP)

Resumo: A conceituação sobre "literatura comparada" tem sido constantemente alvo de discussão. Segundo Carvalhal (2006), as literaturas "geral e comparada" caracterizam- se ora semelhantes ora diferentes. No entanto, a literatura comparada geralmente é entendida no plural, visto que investiga conhecimentos que confrontam duas ou mais literaturas. Para o estudo comparado não existe a análise de apenas um autor com suas características culturais, sociais e intelectuais, mas sim o conjunto desses critérios de diversos autores distintos, a fim de relacionar a maneira como eles escrevem mesmo que pertençam a épocas, períodos, escolas literárias distintas e até mesmo diferentes áreas do conhecimento, permitindo assim que uma pessoa não tenha apenas um conhecimento específico, como o "saber matemático" ou a "habilidade na escrita", mas uma capacidade de inter-relacionar diversas áreas do conhecimento e, como conseguinte, tornar-se um indivíduo capaz de discutir e escrever sobre vários assuntos holisticamente. Assim, este artigo tem como objeto de estudo a simbologia do espelho na literatura. O objetivo é analisar e comparar a simbologia desse objeto em três obras literárias: "O Mito de Narciso" (Ovídio), "O Espelho" (Machado de Assis) e o poema " O Espelho" (Sylvia Plath). A metodologia será feita em três etapas: primeiro as sentenças serão segmentadas usando a técnica de Labov (1997), depois serão separadas e sincronizadas em colunas por eventos descritos; finalmente, serão analisados os vínculos de estado emocional e as particularidades de Brunner (1991). Isto se faz necessário a fim de verificar como o espelho (particularidades) se relaciona com as personagens e a construção das obras (vínculos de estado emocional).

Palavras-chave: literatura comparada, linguística textual, análise mista.

Introdução

A conceituação sobre “literatura comparada” tem sido constantemente alvo de discussão. Segundo Carvalhal (2006), as literaturas “geral e comparada” caracterizam-se ora semelhantes ora diferentes. A ambiguidade entre suas conceituações se dá pelas associações comparativistas ("Société Française de Littérature Générale et Comparée") ou por publicações especializadas (“Cahiers de Littérature Générale et Comparée”).

Ainda sobre as denominações, “literatura comparada” e “literatura geral”, é preponderante ressaltar que a dissociação entre elas é um ponto de discussão permanente, visto que alguns autores consideram a literatura geral como um campo mais amplo, que abarcaria o dos estudos comparados, tendo suas diferenças. Enquanto outros, como **René Wellek** (1977) e o francês Etiemble (1974), não estabelecem diferença entre elas. Já para a denominação "literatura geral" associa-se também a de "literatura mundial", mais conhecida pelo termo *Weltliteratur*, cunhado por **Goethe.** Mesmo com diversas interpretações, esse termo foi utilizado por Goethe em oposição à expressão "literaturas nacionais", a fim de ilustrar sua concepção de uma literatura de "fundo comum", composta pela totalidade das grandes obras. Mas, além desse significado, o termo pode ser entendido, de acordo com o pensamento de Goethe, como a possibilidade de interação das literaturas entre si, corrigindo-se umas às outras.

No entanto, a literatura comparada geralmente é entendida no plural, visto que investiga conhecimentos que confrontam duas ou mais literaturas. Para o estudo comparado não existe a análise de apenas um autor com suas características culturais, sociais e intelectuais, mas sim o conjunto desses critérios de diversos autores distintos, a fim de relacionar a maneira como eles escrevem mesmo que pertençam a épocas, períodos, escolas literárias distintas e até mesmo diferentes áreas do conhecimento, permitindo assim que uma pessoa não tenha apenas um conhecimento específico, como o “saber matemático” ou a “habilidade na escrita”, mas uma capacidade de inter-relacionar diversas áreas do conhecimento e, como conseguinte, tornar-se um indivíduo capaz de discutir e escrever sobre vários assuntos holisticamente (Carvalhal, 2006).

Dessa forma, a diversificação de materiais para análise concebe a literatura comparada um vasto campo de interpretações, ou seja, não pode ser compreendida apenas como sinônimo de comparação. Diante disso, é dada a complexidade para a conceituação da literatura comparada. Além do mais, tal complexidade se torna ainda maior com a leitura de diferentes análises sobre a natureza desse estudo comparado.

Então, Isso só é possível porque, de acordo com Labov (1997), a narrativa se constitui de unidades, ou seja, orações, sentenças, que têm como objetivo recapitular os eventos, unindo-os por meio da sequência temporal. Assim, elas constituem uma maneira de veicular um ponto de vista sobre os acontecimentos narrados. Por isso, com relação à forma, Labov (1997) compõe a narrativa com seis macro-proposições:

- resumo (do que trata a narrativa sumariamente)

- orientação (serve de referência dos eventos: quem, onde, como...)
- complicação (o que acontece que merece ser narrado)
- avaliação (o que é interessante a respeito)
- resolução (o que acontece finalmente)
- coda ou conclusão (o fim)

Para manter o alinhamento, o enunciador das narrativas pode modificá-las e por isso elas nem sempre se superpõem, uma vez que "se adaptam continuamente às necessidades e restrições dos indivíduos" (Ferreira Netto, 2008, p. 10). Essas adaptações ficam subentendidas nas narrativas, mas se seguirmos as propostas sobre pensamento narrativo de Bruner (1991), (Diacronicidade, Particularidade, Vínculos de estados intencionais, Composicionalidade hermenêutica, Canonicidade e violação, Referencialidade, Genericidade, Normatividade, Sensibilidade de contexto e negociabilidade e Acréscimo) conseguimos definir muito bem as adaptações e o caráter normativo das narrativas.

Para este estudo, a análise foi feita seguindo dois aspectos, segundo Brunner (1991; FERREIRA NETTO, 2008): vínculos de estados emocionais e as particularidades. Isso se fez necessário porque percebemos que as narrativas se diferenciam exatamente nos aspectos de canonicidade e violação a partir do objeto de desejo (particularidades) e o que é feito para conseguir tal objeto (vínculos de estados emocionais). Estas características, de acordo com Bruner (1991) permitem ao enunciador construir uma história, uma tradição que assegure identificação social, mesmo que isso não seja claramente percebido. Por isso, pode-se afirmar que as narrativas podem se variar em função das necessidades sociais.

Material e Métodos

Como citado anteriormente, a metodologia seguiu as seguintes etapas: Primeiro segmentamos as sentenças de todas as narrativas, conforme metodologia de Labov (1997). Em seguida, os dados foram comparados e analisados com base nas particularidades de Bruner (1991), enfatizando os vínculos emocionais. A análise foi feita especialmente da sentença narrativa, conforme suas sentenças componentes, de acordo com a técnica de segmentação proposta por Labov (1997). Então, separamos as sentenças em colunas, sincronizando-as por eventos descritos e verificamos a similaridade entre os mesmos, seguindo dois aspectos, segundo Bruner (1991; FERREIRA NETTO, 2008): vínculos de estados emocionais e as particularidades. Isso se fez necessário porque nessas narrativas dois aspectos são relevantes: objeto de desejo (particularidade) e como ele se relaciona com as personagens e a construção das obras (vínculos de estado emocional).

Resultado e Discussões

Comparando as obras, podemos estabelecer algumas comparações entre particularidades e vínculos de estados emocionais, tal como foram propostos por Bruner (1991):

TABELA 1 - Particularidades e Vínculos de Estados Emocionais

Particularidades	**"o espelho" (Sylvia Plath)**	**"O Espelho" (Machado de Assis)**	**"MITO DE NARCISO: A FONTE DA VAIDADE" (Ovídio)**
Atores	Mulher	Jacobina	Narciso
Objeto de desejo	Beleza	Status social	Beleza
Forma de obter	Admirando a própria imagem	Admirando a própria imagem	Admirando a própria imagem
Fornecedor do objeto de desejo	o espelho de prata/lago	o espelho de ouro	O lago de prata
Meio de fornecer	Imagem refletida	Imagem refletida	Imagem refletida
Local do encontro com o fornecedor do objeto de desejo	Natureza	Sala	Natureza
Finalização	Velhice	Solidão	Morte
Consequências da Vaidade			
Primeira consequência	Obsessão pela própria imagem	Obsessão pela própria imagem	Obsessão pela própria imagem
Segunda consequência	Tristeza	Tristeza	Tristeza
Terceira consequência	Agitação	Inapetência	Inapetência
Frustração	Não conseguem o objeto de desejo	Não conseguem o objeto de desejo	Não conseguem o objeto de desejo
Vinculo de estados emocionais			
Motor	Soberba, Vaidade, Orgulho	Soberba, Vaidade, Orgulho	Soberba, Vaidade, Orgulho
Primeira consequência	Admiração pela beleza	Admiração pela posição social	Admiração pela beleza
Segunda consequência	Tristeza e Agitação	Tristeza e Inapetência	Tristeza e Inapetência
Terceira consequência	Velhice	Solidão	Solidão e morte
Desencadeador da emoção	Estímulo à vaidade	Estímulo à vaidade/orgulho	Estímulo à vaidade
Conflito	Essência x Aparência	Essência x Aparência	Essência x Aparência

As obras assemelham-se porque têm início com a apresentação das sociedade que cerca as personagens principais. Embora o poema tenha o espelho como narrador participante, ele se assemelha às outras narrativas, já que se baseiam na relação entre as personagens principais e suas imagens refletidas.

Bruner (1991) entende que as particularidades se referem a dados pessoais, particulares, que se destinam à superfície social e, portanto, funcionam como reforços para a memória cultural do receptor/ouvinte, ou seja: coloca em pauta as conexões que faltam e precisam ser trazidas para a compreensão das relações.

Nestas narrativas, o objeto de desejo das personagens se difere: a mulher e Narciso desejam a beleza, enquanto que Jacobina deseja um reconhecimento, um status social. A partir desses desejos, comportamentos e/ou atitudes dos protagonistas serão questionados.

Tais questionamentos levam em conta os vínculos de estados emocionais. Estes nada mais são que manifestações emocionais humanas atribuídas às personagens, quaisquer que elas sejam. Podem aparecer como as razões intencionais, os motivos ou causas de determinado comportamento, como crenças, desejos, teorias ou valores.

No caso dos trechos escolhidos para análise, podemos subentender uma associação de um vínculo de estado emocional a uma particularidade. Ou seja: tanto no mito de Narciso quanto no poema, há o desejo pela beleza, pela aparência física; na narrativa machadiana, deseja-se o status social, o reconhecimento pelo que a imagem representa e isso torna-se motivo de soberba, orgulho, vaidade, já que consideram sua imagem aparente e não a real. Entretanto, nas três obras a tentativa é frustrada, já que nenhum deles consegue obter o que desejou.

Quanto à referencialidade, há alguns elementos que fazem a coerência entre o fato narrado e a comunidade que faz a narrativa em relação aos comportamentos salvaguardados, que seriam o modelo ideal. Assim, pode-se entender que a vaidade não tem reconhecimento social, ou seja, é mal vista pela sociedade, já que os três acabam sozinhos.

Essas referências estão diretamente ligadas à canonicidade e violação. Essa característica se estabelece quando existe a transgressão do comportamento considerado ideal, gerando o “motivo” para a existência da narrativa e, claro, uma consequência ao “violador”. Nessa perspectiva, a violação seria a soberba, a vaidade, o orgulho fazendo com que os protagonistas supervalorizem sua aparência, em detrimento de sua essência. Essa vaidade é tão grande que os três protagonistas ficam obcecados pela própria imagem. No poema, o espelho afirma que a mulher “vai e vem”; na narrativa machadiana, Jacobina afirma que ficava “horas no espelho, olhando-se e meditando” e, no mito, Narciso “ficou por dias a admirar-se”.

A consequência para tais comportamentos é praticamente a mesma: o insucesso para conseguir o que queriam, desilusão, tristeza e a solidão. Embora no poema fique clara a passagem do tempo como consequência (a moça torna-se uma velha), também é perceptível que ela está sozinha, assim como os protagonistas das outras narrativas. Mas o mito vai um pouco além: Narciso, por se sentir abandonado, morre.

Conclusões

Portanto, a investigação dessas obras mostrou que as transformações no objeto de desejo apontam para as mudanças próprias de uma sociedade em que se preconiza a aparência e, portanto, a imagem idealizada das pessoas em detrimento de sua essência. O conto de Machado de Assis retrata a sociedade do século XIX, pós-revolução industrial, que valorizava o status social. Já no mito de Narciso e no poema temos uma sociedade que valoriza a beleza física (gregos e sociedade moderna). Assim, percebemos que se a aparência permanecer como motor das atividades humanas, a consequência pode ser a solidão.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, 8.1, 1991. pp.1-21.

CARVALHAL, T. F. **Literatura comparada**. 4.ed. rev. e ampliada. - São Paulo : Ática, 2006

FERREIRA NETTO, W. **Tradição Oral e construção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

FERREIRA NETTO, Waldemar. **Tradição Oral e construção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **Journal of Narrative and Life History** v. 7, n. 1-4, 1997.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

APERFEIÇOAMENTO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: UMA PROPOSTA DE CORREÇÃO E REVISÃO ORIENTADA

Neide Biodere (IFPR)

Introdução

O projeto foi criado a partir das dificuldades e dúvidas dos alunos sobre a elaboração de textos, durante as aulas. Dessa forma, pensamos em qual seria a melhor forma de trabalhar com os estudantes essas dificuldades apresentadas, pois em sala de aula, com o grande número de alunos nas turmas era impossível realizar intervenções específicas e atender o estudante individualmente.

As dificuldades dos estudantes foram percebidas e apontadas não só por professores área, mas também por docentes de outras áreas que, sentiam essa defasagem como um dos obstáculos para o aluno desenvolver autonomia de aprendizagem, o que restringia-o a um aluno que ou não conseguia bom aproveitamento ou quando conseguia se mantinho no mínimo de aprendizagem, limitando-se sempre e se reduzindo como aprendiz.

Dessa forma, o presente trabalho teve por fim formar alunos com que se aprofundassem tanto na leitura como na escrita por meio de pesquisa sobre o assunto e práticas voltadas à leitura e escrita, pois a leitura é considerada como um dos fatores importantes para a o aprimoramento da escrita. Também, trabalhar a criticidade por meio de aprofundamentos de leitura e escrita para que possam expressar suas opiniões tanto oralmente como também por escrito, ajudando principalmente em seu processo de ensino-aprendizagem, ganhando autonomia e poder de decisão em suas escolhas acadêmicas e profissionais. Trabalhar o discurso e uso dos recursos linguísticos para aperfeiçoar a autonomia de leitura e escrita em textos orais e escritos. Assim, o projeto se propõe, por meio de cursos de extensão:

Os principais objetivos do projeto foi pesquisar o tema e ofertar cursos para aperfeiçoar o conhecimento nas áreas de leitura e escrita, por meio de algumas pesquisas e observação e análise de práticas de ensino; trabalhar com conteúdos de redação e leitura para competência e autonomia aos alunos participantes nas outras disciplinas; capacitar os alunos para desenvolver leitura e escrita e assim serem contemplados; incentivar os estudantes por meio do conhecimento da escrita a participarem de eventos científicos.

O Problema da Escrita

Em decorrência da mudança de enfoque dos estudos da linguagem que, em nova perspectiva, analisa o fenômeno linguístico como um fenômeno sócio cultural, fundamentalmente heterogêneo e em constante processo de mudanças, as práticas de uso da linguagem em situações específicas antes consideradas fora do escopo da Linguística passaram a interessar aos estudos linguísticos.

A concepção de língua ampliou-se e sua definição, como comenta Marcuschi (2005, p. 152), pode ser:

> A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.

Daí a necessidade de investigações sobre os contextos de prática de produção escrita, para que se compreendam melhor as dificuldades apresentadas pelos estudantes para produzirem seus textos, dentro das exigências do meio acadêmico escolar. Neste trabalho, visa-se à investigação do contexto de produção de textos na escola para uma compreensão dos fenômenos que implicam nessa produção bem como as dificuldades de escrita apresentadas pelos estudantes. Pretende-se compreender as dificuldades dos estudantes em escrever e oferecer-lhes cursos de aperfeiçoamento de produção de textos com possibilidades de reflexão sobre suas dificuldades em redigir.

Kleiman (1998, p. 70) discute que o foco de interesse da LA não é a linguagem em si, mas o conhecimento das práticas de uso e de aprendizagem da língua em instituições, porque seu conhecimento pode ajudar a entender os fatores que condicionam as práticas institucionais (sociais). Nesse sentido, afirma a autora, a LA tem relevância social "uma vez que as práticas institucionais, em geral, inibem o desenvolvimento dos grupos minoritários".

Segundo Bronckart (1997:101-102), a ação de linguagem é definida em dois níveis: "no primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular (...) e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal". É nesse segundo nível que o tomamos, conforme o próprio autor, e nesse nível, "a noção de ação de linguagem federa e integra (...) as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal". Assim, essas ações estão ligadas de forma determinante à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social, à utilização dos gêneros de texto.

Esse uso da língua e forma de comunicação não segue um modelo padronizado, pois envolve uma dialética entre as representações do agente produtor sobre sua situação de ação e seus conhecimentos sobre os gêneros de textos e sobre a língua de uma determinada sociedade. Como resultado o estudante produz um um segundo texto, outra unidade comunicativa de nível superior, que apresenta tanto características comuns ao gênero ao qual se filia, quanto características particulares das escolhas do produtor, em função de suas representações sobre a situação em que se encontra.

As dificuldades de escrita apresentadas por estudantes do ensino médio e a condição de produção oportunizada pelo ensino básico motiva pesquisas sobre o que acontece nesse contexto de produção que ainda dificulta o desenvolvimento da redação exigida pelos meios escolares. Ainda, pensando nas consequências relacionadas aos problemas gerados pela insegurança de escrita acadêmica, é importante investigar o quanto essas dificuldades podem

influenciar nos estudos desse aluno; por que os estudantes chegam ao final do ensino médio para escrever se estudou língua portuguesa durante toda a educação básica.

Existem várias questões envolvidas quando se discute a escrita de alunos da educação básica. O que mais se percebe em discussões comuns entre os docentes são os problemas gramaticais, as questões que envolvem coesão e coerência, marcas de oralidade e outros problemas de ordem de organização textual, e ainda questões que envolvem conteúdo e pré-requisitos de leitura. Todos esses problemas podem ser constatados nos textos e preocupam porque acabam prejudicando o estudante tanto nas disciplinas cursadas como também quando os mesmo precisam se envolver em trabalhos de pesquisa e registros dos mesmos.

É possível que se perguntássemos aos professores universitários teríamos muitas respostas sobre como o ensino básico não consegue atingir seus objetivos em relação aos princípios norteadores das diretrizes curriculares que envolvem o ensino de língua portuguesa. Também eles poderiam avaliar como o contexto histórico-social influencia na formação do estudante, pois como é consensual uma sociedade com o alto índice de alfabetos funcionais não terem habilidades para ler de forma aprofundada um texto e, se tratando de textos técnicos o nível pode ainda ser pior.

Muitas pesquisas sobre letramento acadêmico surgem a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias. Ao ingressarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores.

A dificuldade de alunos do ensino médio em ler e produzir textos é sempre analisada e discutida por professores das várias áreas de ensino e por isso faz-se necessário desenvolver alguns projetos que complementem o ensino de Língua Portuguesa.

Essa defasagem de aprendizagem existe em nossa comunidade acadêmica por ser formada em sua maioria de alunos que chegam no ensino médio com falta de pré-requisito na área e também por não serem alunos com hábito constante de leitura. Tratando-se, ainda, de alunos que estão no ensino médio, período em que se exigem leitura de textos variados, nas diversas áreas, principalmente textos dos gêneros acadêmicos, o que reforça a necessidade de estudos de aperfeiçoamento em redação e leitura.

O Câmpus recebe alunos de perfis diferentes no que se refere a conhecimentos e hábitos de estudos, por oferecer 3 (três) cursos diferentes: Técnico em Informática, Técnico em Eletrotécnica e Agroecologia, além dos cursos subsequentes.

O projeto visa atender às necessidades de escrita e leitura exigidas dos estudantes pelos cursos do Câmpus e também para aperfeiçoar conhecimentos na área atendendo às exigências de leitura e escrita nos vários gêneros textuais com que se deparam na sociedade e na escola.; A experiência de aplicação do projeto em 4(quatro) anos seguidos possibilitou reflexões sobre essa prática, reafirmando a concepção de língua como espaço de interação e de texto como

uma prática de necessidade discursiva do ser humano, elaborado por ele em uma estética que coincide com seu significado e intenções, o que influi nas escolhas de variantes linguísticas e consequentemente em recursos linguísticos e gramaticais. O estudante pode e deve refletir sobre a sua língua e sobre a sua produção de textos, pois faz uso dela como processo de aprender.

Nesta proposta de trabalho, o desenvolvimento do texto é orientado, a correção e revisão é acompanhada por interação professor/aluno, o que permite a refacção,os ajustes por meio de discussão e sugestões. O objetivo é que os estudantes se sintam à vontade para escrever em um contexto flexível de produção e ao mesmo tempo um contexto signifcativo para os mesmos.

Nas últimas décadas percebe-se que as áreas da leitura e da escrita vêm recebendo expressivas contribuições, tanto em produção teórica quanto no delineamento de alternativas práticas. Não há dúvida também de que, muitas mudanças vêm ocorrendo nesses dois campos, pois se presencia sua notável e crescente difusão, com vistas a enfatizar sua vital importância para o ser humano e a sociedade em constante desenvolvimento e evolução. (KRAMER, 2000).

É um projeto relevante no aspecto de aprofundamento de leitura e escrita para melhorar a competência do aluno na área, atendendo aos objetivos do ensino de língua, que é dar autonomia do aluno para a leitura e escrita, o que está em concordância com o Projeto político pedagógico do Câmpus, no sentido de formar leitores críticos e cidadãos capazes de se comunicarem e expressarem de forma eficaz, tanto oralmente quanto por escrito.

Os Cursos Ofertados e os Resultados

Os cursos de aperfeiçoamento de leitura e escrita foram planejados mediantes as dificuldades apresentadas pelos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa e também baseados nas dificuldades de redação dos estudantes relatadas pelos professores das diferentes áreas e que percebiam a insegurança dos estudantes quando precisavam escrever as respostas explicativas, os relatórios das experiências, os resumos etc.

Partindo dessas dificuldades, os cursos aconteciam semanalmente, com a participação de pelo menos 30 estudantes, que manifestavam interesse em aperfeiçoar a produção textual e nível de leitura.

Durante o período de realização dos cursos constatamos avanços relevantes dos alunos participantes em relação à produção textual e leitura. Essas constatações era percebidas pelo desenvolvimento dos estudantes nas diversas disciplinas, pelas participações em eventos acadêmidos e pela autonomia que demonstravam ter para produzir os textos exigidos pelos professores.

O principal resultado é a autonomia de escrita conquistada pelos estudantes, pois no mundo acadêmico, existe medo em errar nos textos, e com o objetivo de demonstrar aos estudantes que o erro é permitido e é por meio dele que se aperfeiçoa a escrita, houve essa interação tão necessária para o desenvolvimento do ato de redigir.

Se as dificuldades de escrita limitam o estudante e o reduz a mero expectador, faz-se indispensável que as instituições educacionais promovam

momentos de interação mais específicos que saiam do processo de ensino que se limita a escrever para cumprir uma tarefa e uma avaliação.

Referências Bibliográficas

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. Porto Alegre: Martins Fontes Editora Ltda, 1993.

GERALDI, João Wanderley. **Prática e leitura de textos**. In: -. GERALDI, João Wanderley (org.), O texto na sala de aula. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.), **O texto na sala de aula**. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

FURLANETTO, M. M. **Gênero discursivo, tipo textual e expressividade**. Florianópolis: fotocópia, s.d. JOHNS, A. M. (1997).

KAUFMAN, A. M., RODRIGUEZ, M. E. (1995). **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas.

MARCUSCHI, L. A. (1996). **Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais**. Recife,. Trabalho não publicado.

PÉCORA, A. 1992 (1981). **Problemas de redação**. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ
INSTITUTO FEDERAL

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

APRENDIZAGEM INICIAL DA LÍNGUA ESCRITA NA PERSPECTIVA DOS PROJETOS DE LETRAMENTO

Andreia Aparecida Suli da Costa (UNESP/ Assis)
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho (Orientadora- UNESP/Assis)

Introdução

Aprender a ler e esrever em uma sociedade grafocêntrica como a nossa implica receber a chave para transitar por entre as práticas sociais de leitura e escrita. Possibilita ao humano perpetuar o conhecimento historicamente construído. Permite interagir por diversos meios de comunicação. É essencial para usufruir de práticas cotidianas: tomar um ônibus, localizar um endereço, verificar e-mails, ler as indicações de um fármaco. Imprescindível para ações que exigem maior elaboração da palavra: congressos, relatórios, documentos oficiais. É também fonte de prazer e entretenimento, como na literatura.

Toda esta grande interação que se dá pelas práticas letradas só é possível porque, em algum momento, as formas escritas presentes no mundo – as letras - ganharam sentido por um processo de apropriação do sistema de escrita alfabética: a alfabetização.

Historicamente, diferentes abordagens metodológicas enfatizaram um ou outro aspecto no processo de alfabetização: ora focadas no ensino sistemático das correspondências letra-som, ora centrada nos usos da leitura e da escrita. Parece haver uma dicotomia que distancia a dimensão “técnica” da leitura e da escrita, ou a apropriação deste sistema, com as suas práticas sociais.

Nesse sentido, concordamos com Soares (2004a) que seja necessária uma prática alfabetizadora que integre e articule as várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Os holofotes não podem estar voltados a uma ou outra tendência, método, ou abordagem, já que, segundo a mesma autora,

> a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004a, p.97)

Autores como Cagliari (2009), Morais (2012), Dehaene (2012) e Soares (2004, 2005, 2016), reconhecem a necessidade e especificidade do ensino sistemático da correspondência letra- som para aprendizagem inicial da língua, bem como da importância destas atividades acontecerem em contextos reais e significativos de usos da língua escrita.

Em outras palavras, defendem que é preciso alfabetizar e letrar, simultaneamente, uma vez que tais processos são indissociáveis e interdependentes. A esse respeito, citamos Morais (2012) : “defendo que é

preciso alfabetizar letrando, isto é, praticando a leitura e produção de textos reais". Soares (2004 a), por sua vez, propõe que

> esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização. (SOARES, 2004a,p.100)

Contudo, como é possível um ensino-aprendizagem sistemático das correspondências letra-som, sem incorrer na volta dos métodos "tradicionais", e que, ao mesmo tempo, integre as práticas reais e significativas de uso da língua?

Para tentarmos responder a esta pergunta propusemos esta pesquisa, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras- Profletras, a ser desenvolvida em uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola do município de Cerqueira César, tendo como tema a alfabetização, e diante da necessidade de um recorte que a complexidade deste tema exige, a apropriação do sistema de escrita alfabética.

Desta maneira, justifica-se uma pesquisa que procure ressignificar o processo de alfabetização enquanto etapa privilegiada da escolarização, base para as demais etapas. A relevância social desta pesquisa reside na busca pelo enfrentamento desta situação de insuficiência leitora/escritora na aprendizagem inicial da língua. Entender melhor o processo de ensino-aprendizagem do sistema de escrita alfabética corresponde a trabalhar com o alicerce deste grande processo dedicado aos anos iniciais da escolarização básica.

Alfabetização e Letramento: um cabo de guerra educacional

Há muito que o embate sobre a alfabetização ocupa o cenário das discussões da educação no Brasil e no mundo. A cada divulgação de resultados de pesquisas que medem o alfabetismo[1], este tema ganha destaque nas mídias e muita especulação fomenta a preocupação daqueles que estão na linha de frente: os professores. Afinal, como alfabetizar melhor? Há, de fato, um método que alfabetize?

Nessa discussão, o enfoque tende a ser pendular: de um lado os métodos "tradicionais", sintéticos ou analíticos, privilegiando as relações letra-som, de outro o "construtivismo", privilegiando as interações que se dão por meio da língua para a descoberta do aprendizado pela criança. Os métodos parecem arrastar após si admiradores que passam de um lado a outro, desconsiderando as especificidades de uma ou de outra abordagem (SOARES, 2016).

E, no centro deste cabo de guerra educacional, está a criança, "aprendiz da escrita, que contempla este objeto com a curiosidade de quem vai empreender o processo de sua construção [...]" (LEMOS, 1984 apud ABAURRE,

[1]Podemos citar como exemplos destas pesquisas o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF), empreendido em parceria pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, com apoio do IBOPE, e ainda os dados divulgados pela pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", realizada pelo Instituto Pró-livro. Os resultados das Avaliações em Larga Escala, tais como os da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), também contribuem para *acalorar* as discussões.

2002, p.135), e que, nesta etapa tão crucial da sua escolarização, dependerá da mediação do alfabetizador (geralmente o professor, mas não só ele) para se apropriar do sistema alfabético. Assim, pensar nos métodos é também pensar em

> uma questão que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo, ao longo do tempo, sucessivas "soluções", em um movimento, analisado por Mortatti (2000), de contínua alternância entre "inovadores" e "tradicionais": um "novo" método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro "novo" que qualifica o anterior de" tradicional"; este outro" novo" é por sua vez negado substituído por mais um "novo" que, algumas vezes é apenas o retorno de um método que se tornara" tradicional" renasce como "novo", e assim sucessivamente. (SOARES, 2016, p.16,17)

Em meio a este movimento pendular, nos anos 1980, vemos surgir no Brasil estudos sobre o Letramento, compreendido e preocupado com os usos da leitura e da escrita para as práticas sociais. Ser alfabetizado já não era título atraente. Era necessário ser letrado. Porém, tal conceito é muito mais amplo se tomarmos, por exemplo, que alfabetizar é mais do que adquirir o sistema de escrita e que letramento, assim no singular, não contemplaria todas as nuances do termo. De acordo com Rojo,

> trabalhar com a leitura e escrita na escola hoje é muito mais que trabalhar com a alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas - a leitura na vida e a leitura na escola - e que os conceitos de gêneros discursivos e suas esferas de circulação podem nos ajudar a organizar esses textos, eventos e práticas de letramento. (ROJO, 2009, p.118)

Nas palavras de Soares (2004a), letramento e alfabetização são conceitos interdependentes e indissociáveis. Então, porque ensinar letramento? Por que não alfabetizar letrando e letrar alfabetizando? Ou ainda, em vez de alfabetizar *para*, alfabetizar *pelas* e *nas* interações com práticas reais de leitura e escrita que circulam na sociedade? Ou seja, trazer para o contexto da alfabetização o contexto dos usos da língua escrita, mesmo porque, um não está desvinculado do outro.

Autores como Goulart (2014) e Geraldi (2014) têm questionado a necessidade do uso do termo letramento associado à alfabetização. Para eles, o *alfabetizar letrando* (SOARES, 1998) ou *letrar alfabetizando* (GOULART, 2010), estaria reforçando uma dicotomização dos conceitos e não a relação de interdependência.

No entanto, como bem afirma Kleiman (2005), incluir o letramento na alfabetização, como se fossem um só, é uma simplificação. Isto porque cada qual tem sua especificidade e demanda processos – atitudinais e cognitivos-diversos. Para Soares (2004b), esta junção só seria possível se no letramento fossem incluídos o trabalho específico com o sistema de escrita, ou ainda que a alfabetização compreendesse mais do que a aprendizagem grafofônica. O que não é possível dada a especificidade dos dois processos. Isto não significa a defesa pela separação da alfabetização e do letramento, mas, ao contrário,

> dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização –, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita – o letramento. (SOARES, 2004b, p.14)

Assim, a alfabetização e letramento são compreendidos como faces de uma mesma moeda: a aprendizagem inicial da língua escrita. Esta, por sua vez, abarca os dois termos considerando que os processos que os compõem são específicos e que são muitas as suas facetas. Em outras palavras, são complementares e interdependentes, sendo necessário, portanto que:

> a prática docente integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento. (SOARES, 2004a, p. 100)

Concordamos com Morais (2012) quando afirma que “é possível e necessário fazer um ensino sistemático (e prazeroso, reflexivo) das correspondências letra-som nos dois primeiros anos de escolarização, de modo a ajudar nossas crianças a estarem plenamente alfabetizadas” (p.79). Deahene (2012) ressalta que “a aprendizagem explícita das correspondências grafemas-fonemas é a única a oferecer à criança liberdade de ler, porque somente ela lhe permite o acesso às palavras novas” (p.244) , e ainda que “aprender a soletrar a pronúncia das palavras não deverá se constituir num fim em si mesmo” (p.245). Isto é, ainda que o aprendizado da “mecânica” do sistema de escrita seja essencial, o contato com as palavras deve ser significativo, de preferência em contextos reais de produção escrita.

Reiteramos que, para tanto, as atividades na escola devem ser conectadas à vida dos alunos. Atividades legítimas que tragam a vida para a escola. Para tanto, nossa hipótese é trabalhar a alfabetização com projeto de letramento, em um processo que também considere a especificidade linguística da aprendizagem inicial da língua escrita.

Projetos de Letramento: um caminho possível?

Acreditamos, portanto, em uma alfabetização que não se restrinja à mera decodificação dos signos linguísticos, embora dela prescinda, mas que seja, segundo Paulo Freire (1967), libertadora das consciências, oriunda de práticas reais de leitura e escrita. Nesse sentido, os projetos de letramento muito têm a contribuir com esta abordagem já que, de acordo com Kleiman, estes podem ser compreendidos como a

> prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto. (KLEIMAN, 2000, p.238)

Em outras palavras, temos por primordial considerar a fala e a experiência de mundo das crianças para uma investigação crítica do entorno, refletindo, ao mesmo tempo, no sistema de escrita alfabética, pelo viés da consciência fonológica, para apropriação da leitura e da escrita.

Os projetos de letramento , portanto, partem de interesses reais da vida dos alunos. Nesta configuração, o professor atua como agente de letramento uma vez que não se posiciona como detentor do saber, mas sim, como facilitador, colaborando com a turma na organização do projeto. O diálogo, a autonomia e o empoderamento, nesta prática, são palavras de ordem e visam à construção coletiva do conhecimento para o bem comum.

Outro ponto que merece destaque é com relação aos conteúdos curriculares nesta abordagem uma vez que, partindo da vida e interesse dos alunos, tais projetos tendem a romper com as barreiras e amarras exigidas pela organização curricular. Nestes projetos, os gêneros não são escolhidos a priori, elencados ou sistematizados, com enfoque em sua organização textual. Eles emergem do processo, na busca pelo saber, da real necessidade comunicativa.

Desta forma, os projetos de letramento favorecem a "construção do conhecimento em uma perspectiva que transcenda fronteiras", que permite reorganizações, uma fluidez de conteúdos e práticas geradas pelo interesse genuíno dos envolvidos neste processo (MARQUES, 2016).

Com efeito, ao transpormos a barreira do livro didático, trabalhando com gêneros que emergem de projetos de letramento para uma prática real e significativa de alfabetização, estamos trazendo também vida ao texto. Vida esta tão necessária a uma proposta de alfabetização que se quer significativa e libertadora das consciências e que precisa emergir de vivências autênticas.

Considerações Finais

Pautamo-nos, portanto, na premissa de que a aprendizagem do ler e do escrever acontece inserida em práticas desencadeadas pelo andamento do projeto de letramento (KLEIMAN, 2000). Esta abordagem considera a língua em uso, e corrobora com o ideal de Freire (1967) que ressalta uma educação vinculada com a vida.

A desvinculação da escola com a vida provocaria uma aprendizagem "oca", vazia de sentidos, centrada na codificação e decodificação da palavra. Nesse sentido, Kleiman (1995, p.20) menciona que a escola, "a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização [...]"

Por outro lado, o ensino pautado nos projetos de letramento, considerando o viés ideológico deste, possibilitaria uma relação de ensino e de aprendizagem mais próxima do aluno, interessante, portanto, para suas descobertas:

> A concepção do modelo ideológico do letramento, que afirma que as práticas letradas são determinadas pelo contexto social, permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável, ou válido, porque tem sua origem numa instituição de prestígio nos grupos de cultura letrada. (KLEIMAN, 1995, p.55)

Este modelo ideológico de letramento, defendido por Street (1984), trazido à discussão nos trabalhos de Soares (2016) e Kleiman (1995), enfatiza a apropriação das práticas letradas em uma perspectiva emancipatória e não meramente utilitária. O letramento, por este prisma, não serve apenas à funções sociais específicas, cumpridas pelo sujeito. Mas é servido por ele, já que traz em si a relação dialógica entre a prática do aluno e o conhecimento letrado, valorizando as culturas locais. Assim, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 1995, p.39).

Diante disto, a construção de um projeto de letramento no ciclo de alfabetização representa uma “tomada de consciência” (FREIRE, 2014), pela observação do entorno na busca da (re) significação do contexto. Na leitura primeira deste mundo que se faz ao caminhar por ele, e , por conseguinte, na leitura da palavra, que se faz possível na reflexão, cunhada pela sensação de pertencimento daquela cultura no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. A. (org) **A concepção da escrita pela criança**. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

DEAHENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Scliar- Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GERALDI, J.W. . **A produção dos diferentes letramentos**. Bakhtiniana, São Paulo, 9(2): 25-34, Ago./ Dez.2014.

GOULART, C.M.A. **O conceito de letramento em questão:** por uma perspectiva discursiva da alfabetização**.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez.2014

_____. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, M. ; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.) **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel- Unicamp, 2005.

MARQUES, J. B. A. S. A formação do professor de língua portuguesa: projetos de letramento, agência e empoderamento. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. Orgs: **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

MORAIS, A.G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

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

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento:** caminhos e descaminhos. Revista Pedagógica: Artmed Editora: Fev, 2004 a.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, N. 25. Jan /Fev /Mar /Abr, 2004b.

_____. **Alfabetização e letramento.** 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

ATIVIDADES LÚDICAS E REFLEXIVAS EM OFICINAS DE EXPRESSÃO NO IFSP/BOITUVA

Larissa da Silva Pereira (IFSP - Câmpus Boituva)
Thais Belasque (IFSP - Câmpus Boituva)
Eliane Aparecida Bacocina (Orientadora – IFSP - Câmpus Boituva)

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

O presente trabalho desenvolve uma reflexão sobre metodologias desenvolvidas em projeto de ensino no IFSP / câmpus Boituva, as Oficinas de Expressão, que foram desenvolvidas, no 1º semestre, por um grupo de alunas do curso de Pedagogia e o blog PROBLEMATIZANDO. As atividades fazem parte do projeto de ensino 'Apoio na escrita textual e criação de um blog com alunos do Ensino Técnico e superior do câmpus Boituva', realizado no 1º semestre de 2018.

O projeto contou com a participação de uma estudante bolsista e quatro voluntárias do curso de Pedagogia. Em uma das atividades semanalmente desenvolvida, intitulada 'Oficinas de expressão', evidenciou-se a necessidade de aprofundar debates sobre temáticas sociais e culturais com os estudantes do ensino médio, ou que está se direcionando para essa modalidade de ensino.

O projeto teve como um dos objetivos contribuir para a diminuição da evasão escolar do câmpus Boituva e, nesse contexto, as atividades aqui apresentadas buscaram desenvolver os recursos das oficinas e do blog, como formas construtivas e lúdicas de promover a formação dos alunos.

São também objetivos do projeto:

- Reunir participantes do ensino médio em reuniões para discussão e espaços de criação escrita ou artística.

- Proporcionar momentos de diálogos, vivências e discussões com os participantes, que possam resultar em produções escritas ou artísticas e que possam despertar reflexões e visões críticas sobre a sociedade.

- Levar os participantes à reflexão social a partir de temáticas atuais e da discussão e de manifestações culturais, construindo estratégias possíveis para o trabalho de divulgação cultural e sensibilização a partir do contato com essas manifestações.

Como metodologia de trabalho, são realizadas oficinas de experimentação, que podem envolver dinâmicas, jogos, cine debates e outras atividades que possam motivar os estudantes a dizer o que pensam, ouvir os colegas, dialogar com pontos de vista contrários a partir da argumentação e de produções escritas.

Buscou-se construir, por meio das oficinas, um espaço em que os alunos possam expor sua opinião sobre vários assuntos da sociedade, no qual foram debatidos os problemas e apresentadas as ideias de cada um, além de trazer aos estudantes assuntos de seu interesse, como séries, filmes, músicas, dentre outros. Tal ambiente foi criado para tornar o processo de aprendizagem mais leve para o estudante, principalmente para o Ensino Médio Integrado, cuja rotina apresenta tantos compromissos. A criação do blog foi direcionada a realizar postagens sobre os temas debatidos nas Oficinas de Expressão, e também para publicar assuntos como: violência, preconceito, desigualdade social, etc. O projeto teve início em meados do mês de março e, despertou o interesse de alguns alunos do câmpus. Dessa forma, o projeto propôs estabelecer diálogos entre estudantes. Diálogo que, diante do atual contexto em que se encontra a realidade do nosso país, se apresenta cada vez mais relevante para a formação dos estudantes em formação. Observa-se, cada vez mais, um caminhar para uma sociedade intolerante e solitária. Discutir tais temáticas com estudantes do ensino médio torna-se, nesse contexto, de fundamental importância para a formação dos jovens enquanto cidadãos.

Refletindo sobre a Sociedade Contemporânea

Vivemos em uma sociedade, cada vez mais, voltada ao individualismo e à intolerância. Sociedade na qual, como questiona Larrosa (2002a), predominam fatores aos quais ele denomina 'inimigos da experiência': o excesso de trabalho, a falta de tempo, o excesso de opinião e o excesso de trabalho. O autor, ao discorrer sobre a experiência e o saber da experiência, propõe a exploração de outra possibilidade, mais existencial e mais estética de pensar a educação, não a partir do par teoria / prática, mas a partir do par experiência / sentido. Segundo o autor,

> pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA, 2002a, p. 21).

Refletimos que, se existe essa relação entre palavras e sentido, seria contraditório pensar um mundo sem diálogos, sem possibilidades de reflexão e discussão, ou mesmo a vivência numa comunidade, dissociadas dos sentidos a que tudo isso remete. E, se considerarmos a possibilidade proposta por Larrosa, essa relação 'está vinculada ao conceito de experiência, do qual “pode ler-se outro componente fundamental: sua capacidade de formação e transformação. É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma'. (LARROSA, 2002a, p. 26).

Nesse contexto, como desenvolver um trabalho envolvendo cultura que incentive os participantes a questionarem, a refletirem, a transformarem a própria história? Qual o papel da arte e da cultura na sociedade? Quais espaços podem ser proporcionados para que essa vivência aconteça? O projeto que aqui se apresenta tem a intenção de instigar a uma transformação nos modos de ver e sentir o mundo. Transformação que se inicia com o olhar para ouvir o que o outro pensa e sente, a abrir-se à reflexão sobre a sociedade em que vive e ao debate, de modo que se possa construir um novo modo de olhar, o qual Paulo Freire melhor conceitua em seu texto 'A importância do ato de ler'. Leitura que se faz a partir da ação e da reflexão.

Tendo em vista essa possibilidade, o trabalho aqui proposto tem como foco a realização de oficinas que se transformam em experiências - experiências de debate e reflexão.

Consideramos que levar os participantes a discutir temas presentes na sociedade em que vivem, trazer seus pontos de vista às diferentes situações e, juntamente com tudo isso, “o que lhes passa”, o que os toca, o que lhes acontece no momento das leituras que realizam, possibilita oportunidades de criação, formação e transformação. Podemos dizer que tais experiências geram novos /outros modos de dialogar, ler, escrever e criar e, junto a isso, novos / outros modos de existir, particulares às experiências de cada um.

As ações integradas a serem desenvolvidas - cursos, encontros e sarau, têm como foco incentivar à construção de uma consciência crítica, que se proponha a um novo olhar para a sociedade e para a cultura em geral, e possa estender essas ações ao lugar onde se vive, buscando uma transformação social e cultural.

Para o olhar investigativo ao público ao qual se destina o projeto, uma das linhas metodológicas que embasa as atividades propostas é a pesquisa-ação, método de pesquisa utilizada por alguns autores como um modo de intervir na prática. Considerada por Engel (2000, 9. 189) como “[...] um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ambiente em que atuam”, a pesquisa-ação é a que mais se mostra coerente com o processo de pesquisa proposto, considerando a problemática e a realidade do local no qual ela se apresenta.

Dentre as características da pesquisa-ação, o autor apresenta que o processo “[...] deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a separação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser superada” (ENGEL, 2000, p. 184), de forma que os participantes devem aprender mutuamente, tanto aqueles que atuam como educadores quanto os participantes das atividades propostas. Outras características importantes são apontadas por Maria Amélia S. Franco, que destaca:

> • a organização de condições de autoformação e emancipação aos sujeitos da ação;
> • a criação de compromissos com a formação e o desenvolvimento de procedimentos crítico-reflexivos sobre a realidade;
> • o desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção;
> • reflexões que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação e de massacre da rotina;

> • ressignificações coletivas das compreensões do grupo, articuladas com as condições sócio históricas;
> • o desenvolvimento cultural dos sujeitos da ação. (FRANCO, 2005, p. 489).

As condições de autoformação e emancipação a que se refere a autora, na perspectiva aqui proposta, se estendem desde a formação das bolsistas envolvidas no projeto até a formação dos adolescentes que participarão dos encontros, que aqui são vistos como sujeitos de ação.

Desenvolvimento e Resultados

Com relação às atividades com os estudantes do ensino médio, foram realizadas oficinas às quartas-feiras no período das 13h30 às 15h30, às quais se intitulou “Oficinas de Expressão”. A atividade foi divulgada pelos murais do câmpus e, mesmo quando havia poucos participantes, as estudantes bolsistas e voluntárias passam pelo câmpus convidando os alunos do ensino médio a participarem e foram realizadas discussões e debates. Um dos debates, bastante produtivo, foi sobre stress no ambiente de estudos, no qual foram expostos diversos fatores que interferem nas dificuldades enfrentadas pelos estudantes do ensino médio integrado, além de dicas de qualidade de vida e sugestões para amenizar tais dificuldades.

O blog “Problematizando”, disponível em: <https://oficinaexpressaoif.wixsite.com/problematizando> foi construído pelas estudantes bolsista e voluntárias, com o objetivo de registrar as atividades desenvolvidas e também os eventos realizados no câmpus. O site foi estudado e construído, e está em fase de divulgação à comunidade acadêmica.

Concomitantemente ao desenvolvimento do projeto, as bolsistas participaram do curso de extensão “Criatividade na Escrita” (32 horas), oferecido entre os meses de março a julho, aproveitando ideias de produção criativa para o planejamento do site, dos plantões e das atividades desenvolvidas.

Os resultados demonstraram que o trabalho foi significativo e que as metodologias lúdicas podem proporcionar valiosas contribuições para se pensar os processos de ensino-aprendizagem.

Com base no trabalho iniciado no 1º semestre de 2018, no segundo semestre foi proposto um projeto de extensão, intitulado “Debates sociais e culturais no Ensino Médio”, que continua desenvolvendo encontros semanais nos quais os estudantes do ensino médio podem continuar discutindo temáticas de interesse dos jovens. Para esse projeto, foram convidados também estudantes das escolas municipais e estaduais do município de Boituva.

Sintetizando, a fim de construir um estudante crítico, ao invés de um reprodutor de conhecimento, as oficinas de expressão puderam levar aos estudantes assuntos atuais a serem refletidos e práticas para não estarem expostos ao estresse, desta forma, os alunos que frequentaram argumentaram que realmente se sentiram, mais descontraídos e motivados com as atividades.

Nas palavras das bolsistas e voluntárias:

“Esse projeto contribuiu muito para a nossa formação, pois possibilitou que a gente pensasse, planejasse e aplicasse atividades para os estudantes, possibilitou o que execução daquilo que vemos na teórica na prática.”

"Esse projeto contribuiu muito para os estudantes, da mesma forma que contribuiu para nós bolsistas, pois ele nos proporcionou uma incrível troca de conhecimentos, nas monitorias que aconteciam ao longo da semana."

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educ. rev., Curitiba , n. 16, p. 181-191, Dec. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602000000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2017. http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.214.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da pesquisa-ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dec. 2005. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991>. Acesso em: 22 mar. 2017. doi:http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 28 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 1997.

Hernández, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação**: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre. ArtMed, 1998.

Hernández, Fernando. & Ventura, Montserrat. tradução Rodrigues, J. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura**. Barcelona (Espanha): Laertes, 1996.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr, 2002.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil:** trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. 1. ed. Brasília: Fundação Vale/UNESCO, 2014. v. 1.

QUINTÃO, Antonia A. **Irmandades negras:** outro espaço de luta e resistência (São Paulo, 1870-1890). São Paulo: Annablube. FAPESP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed., rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC NO ENSINO MÉDIO: UMA VISÃO UTILITARISTA PARA CONHECIMENTO

Valdirene Soares dos Santos[1]
Orientador : Prof. Dr . Antonio Francisco Marques[2]

Resumo: o presente trabalho de caráter qualitativo objetivou- se identificar as contribuições acerca novas diretrizes propostas pela BNCC (2017), inquietações que sugiram durante as disciplinas mestrado da UNESP / Bauru-SP. No entanto, a metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, estabelecendo um estudo comparativo entre a Base Nacional Comum Curricular e com os estudos realizados por Dermeval Saviani (1995), Freire (2010); Ferreira (2017), Marques (2000) e algumas das leis brasileiras vigentes.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular . estudantes. habuilidades e competencias.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

[1] **Graduada em Pedagogia**, *pela* Faculdade de Ciências e Letras de Ibitinga – *SP;* ***Graduada em Ciências Sociais:*** pela Universidade Nove de Julh , **Mestranda em Docência para Educação Básica** – do programa de pós graduação UNESP de Bauru- SP.E-mail: socyovall@gmail.com.

[2] **Professor** no Departamento de Educação nas licenciaturas e Mestrado em Docência Para a Educação Básica pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru/SP – amarques@fc.unesp.br

1. Introdução

Segundo Freitas (2002), há décadas muitos educadores lutam para que haja acesso a uma educação de qualidade, mas as dificuldades enfrentadas para a melhoria da qualidade escolar advêm da própria concepção de escola que se tem atualmente, ou seja, muitos pensam que a qualidade escolar está vinculada a tecnologia, cursos profissionalizantes, infraestrutura etc.

E, reafirmando isso as políticas educacionais neoliberais exigem que as escolas passem a funcionar como empresas "produtoras de serviços educacionais", para que coloquem no mercado seus produtos, obedecendo às regras de "controle de qualidade e produtividade" - em outras palavras, a educação está voltada para a lógica perversa do mercado.

A BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica – de forma progressiva e por áreas de conhecimento; é uma referência nacional e obrigatória para a formulação dos currículos.

Ressalta se que, o documento de caráter normativo não é um currículo, mas é uma referência obrigatória, para a elaboração e revisão dos currículos de Educação Básica, ou seja, diz aonde se quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos.

Assim, surgem vários questionamentos acerca da implementação da BNCC, portanto, o estudo sobre a Base[3] Nacional Comum Curricular (BNCC) nasceu das reflexões produzidas na disciplina de mestrado[4] Educação Básica no nível conceitual, político e pedagógico. Sendo assim, o referencial teórico pesquisado foram as obras dos autores; (MARQUES, 2000), (FERREIRA, 2017), (FREIRE, 2010) e a Resolução CNE/CP nº 2, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a ser respeitada obrigatoriamente por todos os Estados.

O Ministério da Educação (MEC), apresentou a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), anucianda pelo Conselho Nacional da Educação (CNE) no dia 03 de abril de 2018. O documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2018, p.7).

---

[3] Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, 22 de dezembro de 2017. Disponível em http://www.lex.com.br/legis_27593246_Resolução_n_2_de_22_de_dezembro_de_2017.aspx. Acesso em: 23 agost. 2018.PCNEM), Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases (1996), entre outros.

[4] Trata-se da disciplina do Programa de Pós-Graduação em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - FCL/ UNESP – Campus Bauru – SP, ministrada pelo Prof. Dr. Antonio Francisco Marques

No que tange as habilidades e competências na BNCC, identificamos a necessidade de aprofundarmos os estudos e a análise crítica sobre a temática.

Atualmente, tem-se discutido muito o desenvolvimento das 10 (dez) competências, que irão se articular na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores dos alunos de Ensino Básico.

Contudo, verificou-se durante o estudo, que a reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017, não contemplar a diversificação do conhecimento para o preparo dos estudantes do ensino médio.

Para Marques (2000, p 5) [...]as instituições educativas demonstraram ser incapazes de penetrar no mundo sociocultural destes novos atores que ocuparam o seu espaço.

Desta forma, atualmente a escola funciona como um mercado, que é a sua própria lógica; (o princípio básico da integração e da exclusão), sendo que muitos alunos sentem o efeito da exclusão escolar através dos seus "fracassos", e como não podem explicar esses fracassos por meio de causas sociais são levados a sentirem-se responsáveis e culpados.

Cabe questionar, se os conteúdos curriculares da atualidade se constituem numa inovação que contribui para uma política de formação dos estudantes que satisfaça às demandas da sociedade brasileira?

Nesse sentido, o objetivo principal deste artigo é identificar as contribuições das novas diretrizes propostas pela BNCC (2017) , bem como discutir e relacioná-los com teorias já conhecidos no âmbito literário.

2. O Desvelamento do Projeto de Educação versus Empresa

A Base Nacional Comum Curricular, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) em seu Artigo 26, que propõe garantir uma formação comum na educação básica, para todos.

Porém, cabe ressaltar que, as matrizes curriculares comuns ficou reduzido às decisões de gabinete do MEC (e seus parceiros mais íntimos como as "bem-intencionadas" empresas da educação).

Nesse sentido, surgem questionamentos acerca da implementação da BNCC apresentada pelo MEC à população brasileira. Como será organizado o ensino? Quais objetivos a BNCC discorre no documento?

O documento apresenta uma série de aprendizagens essenciais, afirmando a garantia de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, aplicado exclusivamente à educação escolar (BRASIL, 2017). Ademais, a letra da lei afirma que, a competência consiste na "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 8).

Destarte, que o documento possui dez competências gerais, onde se verificam ações que propiciem solucionar problemas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Algumas destas competências interessam ser discutidas e estão transcritas abaixo:

> ✓ Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
> ✓ Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> ✓ Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
> ✓ Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, além de produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
> ✓ Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
> ✓ Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
> ✓ Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
> ✓ Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo- se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
> ✓ Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, suas identidades, suas culturas e suas potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
> ✓ Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017).

De acordo Saviani (1994), “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência” (SAVIANI, 1994, p. 11).

Convém mencionar, que a base aponta como fundamental um maior protagonismo do estudante, um currículo integrado entre as diferentes áreas e utilização de novas estratégias, todavia, nota-se que migramos da sabedoria para conhecimento, e atualmente estamos migrando de conhecimento para a

informação,ou seja, “informação parcial, pois estamos criando seres humanos incompletos”.

Carlos Jamil Cury (2008) afirma que, na efetivação deste horizonte universalizado, muitos viram a educação escolar somente com a função de instrumentalizar o indivíduo para o trabalho, ou seja, a educação qualifica o sujeito apenas para entrar no mercado de trabalho, cabendo ressaltar que o direito a educação escolar e o direito a instrução era somente para uma sociedade economicamente e socialmente mais evoluída.

Pablo Gentili (2006) assinala que a educação neoliberal instrumentalizaria o cliente para poder competir no mercado, logo se joga toda a responsabilidade do sucesso ou do insucesso no próprio indivíduo - este é o discurso da meritocracia, “vence aquele que mais se esforçar e batalhar”.

3. Informação e “não” ao Conhecimento na Escola

A Lei nº 13.415 / 2017 estipulou mudanças para o currículo para o Ensino Médio, e sofreu inúmeras críticas, o fato é que essa complexidade não foi discutida pelos principais atores envolvidos, ou seja, professores, estudantes, pais, outros trabalhadores e pesquisadores da educação e com a sociedade de uma forma geral.

Nesse sentido, Saviani (2003, p. 14) destaca que o papel clássico e histórico [...] da escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado, e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não ‘à cultura popular.

Em contrapartida, o papel da escola no mundo, estão voltado para disciplinar e manter a ordem social. Além disso, as misérias sociais, é encarada pela sociedade como algo natural , ou seja, instala-se uma “miopia cultural”

Gramsci (apud MANACORDA,2013, p.36**),** afirma que, **“**deve-se formar homens diferentes, que não sejam homens de caso específicos, de uma única atividade, [...] pensar bem qualquer coisa que se pense”.

Nessa perspectiva, Duarte afirma que, uma escola ensinando de verdade aos filhos da classe trabalhadora é algo que oferece perigo à classe dominante.

Ainda nesta lógica a escola é um local de preparação para as relações sociais, deve ensinar os alunos a serem donos de sua própria aprendizagem, cabendo à escola apenas propiciar oportunidades de aprendizagem e de reforço em caso de necessidade.

Contudo, o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio Art. 35 da Lei:

> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Atualmente, o ensino médio é composto por 13 disciplinas obrigatórias, consideradas um excesso. Esta predominância de disciplinas é questionada e apregoa-se a necessidade de uma formação por áreas de conhecimento e interdisciplinar.

A BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

Ademais, a matriz da BNCC para Ensino Médio, sendo complementadas pelos itinerários formativos, que são a ênfase na formação em áreas específicas como: “Linguagens e suas tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e, por fim, “Formação Técnica e Profissional”.

Por outro lado, a Constituição Federal do Brasil (1988), por exemplo, que “incorporou como princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, não restam dúvidas, do caráter profissionalizante. Para Ferreira (2017),

> o que está em jogo e a questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. (FERREIRA, 2017)

Analisando a base de dados Scielo – Scientific Electronic Library Online, Marques (2000) menciona que; [...] a falta do referencial social para a ação da escola leva à construção de um currículo superficial e sem sentido, que não responde às demandas sociais e econômicas concretas da sociedade. (MARQUES, 2000, p. 4).

Conforme Duarte (2006) , os conteúdos curriculares da atualidade constituem-se numa inovação que contribui para uma política de formação dos estudantes que satisfaça as demandas da sociedade brasileira, ou se tais conteúdos podem auxiliar na intensificação da formação utilitária e pragmática do indivíduo, numa perspectiva de enriquecimento apenas de informações e não de conhecimentos, esvaziando “o trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2006, p. 09), afinado ao lema “aprender a aprender” e aos princípios neoliberais.

No que tange o desenvolvimento de habilidades entre Curriculo Estado de São Paulo e a BNCC;

> O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BNCC, 2017,p. 354)

> [...] os objetivos fundamentais dos atuais programas curriculares consistem no desenvolvimento, pelos estudantes, de competências e habilidades de leitura, reflexão e escrita, contextualizadas social e culturalmente no mundo do trabalho, a problematização dos temas tratados em sala deve ser amparada pela leitura de textos. (SÃO PAULO, 2012, p. 25 e 26)

Os valores vigentes em cada sociedade e em cada setor de atuação alteram sensivelmente suas necessidades.

4. Metodologia

Este trabalho caracteriza-se por ser uma investigação de natureza qualitativa, a partir do estudo bibliográfico, centrando-se nas contribuições teóricas de Paulo Freire (1987) o pensador defendeu uma educação problematizadora, ou seja, uma pedagogia contrapondo-se à “educação bancária”, criação critica de Freire, onde o aluno apenas arquiva o que lhe foi ditado, não absorvendo o conteúdo narrado: “ [...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante" (FREIRE, 1983, p. 66).

Entre outros autores que tais como Marques (2000), Cambi (1999), Andrade (2013), Cury (2008) e Ferreira (2017) que abordou o tema da reforma do ensino médio.

5. Conclusão Parcial

Em conclusão, são retomadas sinteticamente importantes questões referente a BNCC, em comparação com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que apresentam grandes aproximações, e as principais delas são a regulação e o controle central dos currículos e um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Desenvolvendo este ponto de vista,pressupomos que a BNCC propõe que as escolas ensinem saberes tácitos.

Acreditamos que o processo educativo humano é maior que a Educação Escolar, e conceber a escola como a base propõe é transformá-la num espaço frustrado de simulações do cotidiano.

Saviani, ao abordar a ideia de competência na educação, imprime duas dimensões interdependentes que coexistem na existência humana e devem estar no contexto escolar: a competência/compromisso técnico e competência/compromisso político. O autor afirma que:

> pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir [...] Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, [...] esvazia seu conteúdo. (SAVIANI, 2011, p. 32).

Prova-se com tais pressupostos a necessidade analisar a BNCC e discutir a relevância desse documento normativo e os possíveis impactos na educação brasileira.

Questiono-me se conteúdos curriculares da atualidade constituem-se numa inovação que contribui para uma política de formação dos estudantes que satisfaça as demandas da sociedade brasileira, ou se tais conteúdos podem auxiliar na intensificação da formação utilitária e pragmática do indivíduo, numa perspectiva de enriquecimento apenas de informações e não de conhecimentos, esvaziando "o trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo" (DUARTE, 2006, p. 09), afinado ao lema "aprender a aprender" e aos princípios neoliberais.

Este tipo de definição deixa provisoriamente em aberto a questão valorativa, pois, se BNCC visa uma formação humana integral do sujeito ou construção de uma sociedade justa?

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano Educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 21-27, jan./abr. 2013. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/12294/8736.

CATANI, Afrânio e NOGUEIRA, Maria Alice (orgs). **Escritos de Educação de Pierre Bourdieu**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DUARTE, Newton. **O marxismo e a pedagogia histórico-crítica**. Notas de aula, Araraquara, UNESP, 1º dez. 2008.

FERREIRA, Eliza B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, June 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200293&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro , Paz da Terra, 1987.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes. 1995. 303p.

MARQUES, Antonio Francisco. A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares.**Ciência e Educação (Bauru)**, v. 6, n. 1, p. 66-73, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132000000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 jan. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

CURSO "CRIATIVIDADE NA ESCRITA" E A CRIAÇÃO DE UM BLOG

Eliane Aparecida Bacocina (IFSP – Boituva)
Jozeane Sabino Rodrigues (IFSP – Boituva)
Vitória Maria Barbosa (IFSP – Boituva)[1]

domingo, 6 de maio de 2018
Conto Maluco : Caminho de Casa - Jozeane
Um dia, voltando pra casa em meio a um sol de rachar, no outro lado da rua avistava uma moça bem vestida, e elegante sentada no chão, chorando muito e o que imaginar de uma cena dessas?
Meu Deus !!
O que pensar?
Será problemas amorosos?
Que era o mais provável, pelo seus movimentos e gesticulações!
Ela simplesmente desabou na rua, sem forças e nem receios com nada.
Que loucura mulher, às vezes nosso senso parece não funcionar bem, e a importância com nada, não faz diferença.
O amor às vezes faz o ser humano agir sem pensar !
E a preocupação consigo mesma no momento, nada parece ter importância!
Amor!
Amor!
Ai ai ai...
Só causa problemas muitas vezes!
Levanta mulher, seja mais você!
Liberte-se, força !
Tudo passa, amanhã você verá que passou!
E a lembrança dos dias passados fica na memória !
Com intuito de cada vez mais ter na mente, que foi simplesmente um Nada .

[1] A primeira autora é propositora e professora do curso. A segunda e a terceira autora são orientandas da primeira e foram participantes do curso apresentado.

Introduzindo - Curso de Extensão "Criatividade na Escrita"

Este trabalho se propõe a apresentar contribuições do Curso de Extensão "Criatividade na Escrita", oferecido no IFSP / Câmpus Boituva, curso se propõe a incentivar a produção escrita de adolescentes e adultos para além dos gêneros abordados dentro da escola - como a redação, o relatório, o resumo etc - na tentativa de mesclar as técnicas narrativas à criatividade inerente de tais grupos. Consideramos que o advento da informática e da internet proporcionou facilidades e alternativas nunca antes vistas para a publicação de textos - seja por meio de blogs ou livros digitais - que, agora, independem de serem aceitos por jornais, revistas e editoras estabelecidas, e podem ser criados de modo individual, autônomo e de posse de todo o processo, da criação até a publicação.

O curso se insere na perspectiva da necessidade de ampliar os debates culturais, a divulgação e o acesso à literatura na cidade de Boituva, que conta com poucos espaços para tanto, restritos a biblioteca municipal, as bibliotecas escolares e algumas papelarias que vendem, majoritariamente, livros didáticos. Desta maneira, a extensão torna-se uma opção de aprendizagem e acesso à cultura aos alunos das escolas da cidade, visando ao acesso a atividades culturais que envolvem leitura e escrita.

A justificativa para a proposição desse curso no câmpus Boituva se dá a partir da defasagem pela qual grande parte dos estudantes chega ao ensino médio e superior, bem como diante da falta de hábitos de leitura que os jovens estudantes dessas modalidades de ensino frequentemente relatam. A ideia é que os participantes adquiram hábitos de leitura e de escrita e ampliem seus pontos de vista para além da escrita acadêmica e da leitura obrigatória exigida pelos cursos que frequentam ou frequentaram.

O fato das propostas de produções escritas partirem de textos literários pode constituir-se num canal de diálogo com a comunidade externa do câmpus, buscando pessoas que possam ter o hábito de escrever e, muitas vezes, mantenham seus escritos guardados. O blog é uma ferramenta capaz de tornar visíveis esses textos, mudando o foco do olhar das análises e buscando, ao invés de focalizar as dificuldades, a evidenciar as potencialidades.

O curso tem como objetivo principal o de promover um espaço para pensar a leitura e a escrita de textos literários a partir de atividades lúdicas e técnicas narrativas, além de:

- Discutir o papel da leitura e da escrita e a construção de hábitos de leitura.
- Incentivar os participantes a conhecerem e explorarem gêneros literários.
- Promover dinâmicas de leitura e de escrita que desenvolvam a criatividade.
- Compartilhar as produções escritas dos participantes, por meio de rodas de conversa e divulgação eletrônica.

- Refletir com os alunos sobre a qualidade da escrita, a partir da ampliação do repertório de leituras e do hábito de ler e escrever.

As aulas do curso são organizadas em forma de pequenas oficinas, de forma a dinamizar processos de leitura, escrita e reflexão sobre as próprias produções.

Os participantes são incentivados a produzir textos de diferentes gêneros literários - contos, poemas e narrativas diversas, e a agrupar os textos produzidos em um portfólio, a fim de, mais que organizar os recursos produzidos, gerar um material que possa ser utilizado como parâmetro de auto-avaliação dos próprios processos de escrita.

A partir da metade do curso, tem início a produção de um blog coletivo, a fim de que os textos sejam postados e compartilhados.

Os participantes são avaliados em dois momentos, ao longo das semanas de encontros, quando duas de suas produções serão analisadas de maneira detalhada pela professora, a partir da ideia de avaliação formativa.

Fundamentando – Algumas Considerações Teóricas

Pensar a leitura e a escrita implica pensar sobre a forma como se aprende a língua e sobre a construção de hábitos de ler e escrever.

Freire (1989) em seu texto 'A importância do ato de ler' defende que se desenvolva 'a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou de linguagem escrita, mas que se alonga na inteligência do mundo.' (FREIRE, 1989, p. 2).

Barbeiro (2007) defende que 'aprender a escrever é também aprender a usar a escrita para a realização de funções', ou seja, a qualidade da escrita da língua passa, diretamente, pela existência de uma compreensão crítica sobre para que serve a língua e quais os usos que dela se pode fazer.

É fato que muitos alunos do Ensino Médio e dos que chegam ao ensino superior possuem um domínio quase sempre insuficiente do código escrito, por exercitá-lo pouco e em condições bastante específicas.

Como desenvolver, então, uma compreensão crítica dos atos de ler e escrever em condições limitantes, nas quais utiliza-se a linguagem de modo utilitarista, apenas para leituras específicas de determinada área de conhecimento, sem que se desenvolvam hábitos que despertem o prazer da leitura e da escrita?

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000) postulam que 'as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não 'comunicam' ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos'.

Aguiar e Bordini (1988) destacam a literatura como uma forma de comunicação que se relaciona com diversos campos culturais, o que se mostra significativo para um ensino que leve em conta uma formação literária e cultural. De acordo com as autoras, 'a riqueza polissêmica da literatura é um campo de plena liberdade para o leitor, o que não ocorre em outros textos. Daí provém o próprio prazer da leitura, uma vez que ela mobiliza mais inteira e inteiramente a consciência do leitor, sem obrigá-lo a manter-se nas amarras do cotidiano.' (AGUIAR, BORDINI, 1988, p. 15). As autoras destacam a escrita literária como

uma foma de levar o leitor a 'ampliar suas fronteiras existenciais sem oferecer os riscos da aventura real'. (p. 15).

Sob este ponto de vista, a criação de textos que explorem a pluralidade de gêneros textuais possíveis dentro da língua portuguesa pode proporcionar um contato saudável e eficaz entre alunos e o código escrito, sobretudo se envolvido em uma roupagem que faça uso das tecnologias atuais, que, de acordo com Aranha (2004), 'contribuem para o alargamento das fronteiras do campo comunicacional.

O curso que aqui se apresenta intenta, portanto, possibilitar essa ampliação de horizontes e fronteiras, a partir de um trabalho dinâmico de leitura e escrita literária, que desenvolva a criatividade visando à aquisição de uma melhor qualidade textual.

Apresentando os Encontros

Os encontros aconteciam todas as quartas-feiras e quintas-feiras das 12h às 13h. As propostas que aconteciam nos encontros eram bem dinâmicas, oferecendo aos participantes a capacidade de deixar a timidez de lado e permitir que a criatividade fluísse na mente e na escrita de cada um. Após a proposta de escrita, havia o momento de compartilhar o que escreveram.

Com o papel de instigar a leitura e a escrita, foram utilizados métodos dinâmicos nas aulas. Ao longo do processo das atividades, a prática dos exercícios lúdicos auxiliou os participantes a desenvolver alguns aspectos necessários, como um vocabulário mais rico, uma interpretação mais concisa e um interesse maior na leitura e na escrita acadêmica.

O primeiro encontro foi realizado com uma apresentação de uma maneira dinâmica, qual a professora apresentou diversas embalagens sob a mesa, e cada aluno ia até a mesa, escolhia uma embalagem, dizia seu nome e o que poderia modificar naquele objeto; desta maneira todos se conheceram e ousaram da criatividade. Foi apresentado um vídeo, com a história “O homem que amava caixas” e discutido o valor delas para cada indivíduo. A partir desse “gancho”, foi proposto que cada um uma utilizasse uma caixinha para apresentar alguma atividade, podendo customizá-la. A cada semana, uma pessoa mostrava a sua arte pronta, contava o intuito, modo de preparo e público alvo. O resultado desta dinâmica foi surpreendente, pois quando achávamos que seria impossível restaurar uma embalagem para algo útil e com uma aparência inovadora, os alunos ultrapassaram as expectativas.

Uma das caixinhas produzidas, por uma das autoras desse texto, foi uma espécie de palco de teatro, na qual havia uma cortina improvisada. Cada participante abria a cortina e encontrava a seguinte mensagem: escreva alguma palavra/frase motivadora. Logo, utilizava-se a caneta que estava dentro da caixinha e escrevia-se atrás dela o que quisesse partindo da ideia principal. A ideia era de que as pessoas percebessem que nas atitudes mais simples, como uma simples frase, já motivam alguma alma desmotivada.

A cada aula a professora trazia propostas diferentes, como a “folha em branco”, que foi uma das que mais instigaram a criatividade. Foi entregue uma folha em branco, e sem nenhuma regra, os alunos faziam o que quisessem.

Alguns escreveram contos, outros relatos que aconteceram naquele dia, outros desenharam, alguns colocaram sentimento, poema, desabafo.

Outra atividade que merece ser citada foi a criação de um texto coletivo, deixando de lado o individualismo e mostrando que é possível fazer um trabalho em harmonia, criatividade e surpresas. O resultado foi atingido ao nos situarmos como ser dependentes uns dos outros para realizar uma proposta incrível e, que se o texto fosse individual, com certeza, não teria o impacto de ideias que teve. Uma cabeça pode pensar muito bem sozinha, mas em conjunto com outras que estão no mesmo intuito de crescer intelectualmente, o pensamento vai além, não tem barreiras e nem limites para esta tal criatividade que buscamos no curso.

Seguem abaixo alguns relatos pessoais das participantes e autoras desse texto sobre as atividades desenvolvidas:

“O curso despertou a criatividade em mim. Recordo-me quando cheguei certo dia e encontrei uma folha em branco sob a mesa, na lousa estava escrito “A folha em branco e eu...”. Naquela folha pus todo o meu sentimento para fora em forma de palavras, desta forma, percebi que a folha não estava em branco, eu já havia escrito uma parte da história”.

“Embora algumas atividades lúdicas fossem individuais, diversos textos foram produzidos em grupo, pois, em conjunto a criatividade vai além do esperado. Éramos três e a professora expôs vários objetos na mesa e pediu para que nós selecionássemos três, e que a partir deles, criássemos uma história. Foi aí que surgiu sobre uma viagem para Barcelona”.

“A atividade da folha em branco foi uma oportunidade que nos revelássemos como seres vivos, de encontrar a nossa identidade momentânea, de nos enxergarmos como ser que está em constante transformação, ser criativo. A proposta foi uma oportunidade de ver a olho nu a vida se comunicando em forma de folha vazia, e nós, condutores feitos de carne e osso, colocamos energia e cor nesta vida, vulgo folha em branco”.

“Além de todo o conteúdo e todos os textos, havia uma nostalgia presente. Quando escrevi o texto relatando sobre minha experiência quando comecei a escrever, relembrei-me o quanto amo fazê-lo. Na quarta série escrevi um livro e o expus na biblioteca da minha escola”.

Por volta da metade do curso, após uma trajetória ao longo do curso, havia chegado o segundo momento do curso: o de criação de blog contendo os textos produzidos ao longo das aulas.

Criando o Blog Escrita Criativa

A criação do blog foi uma ideia com o objetivo de dar visibilidade aos textos construídos ao decorrer dos encontros.

O blog Criatividade na Escrita foi criado coletivamente, por meio da plataforma do Google, por todos os alunos do curso, escolhendo juntos a aparência do site e criando os combinados para todos utilizarem o mesmo. Todos as atividades que foram realizadas durante o curso foram postadas neste blog que, ficou recheado de ideias, textos, cartas, relatos de participação em eventos, importância da leitura, charadas, e muito mais. É muito importante ter noção que a sua obra feita no papel pode ser exposta ao mundo inteiro, todos podem ter acesso aos seus escritos com apenas um “click”; acredito que o blog

foi uma motivação a mais para não parar de escrever e ter sua marca autoral. Está disponível por meio do link https://escritacriativaifbtv.blogspot.com/

Abaixo, apresentamos um relato de uma das participantes e autoras desse texto:

"A criação do blog foi uma grande iniciativa de todos do grupo. Além de alcançar uma maior visibilidade, a coragem tomou conta de mim para publicar os textos de minha autoria. A variedade de gênero do blog gerou uma curiosidade muito grande em todos, haviam textos românticos até os textos de horror. O texto "Cor da alegria... Depende do ponto de vista", conta uma história narrando sobre a cor dos girassóis, o amarelo. O texto "Um texto especial", escrevo o quanto sou grata por minha mãe me apoiar enquanto pedagoga. Embora nós tivéssemos liberdade para escrever o que sentíamos, escrevíamos os textos no blog durante as aulas. O texto "Quem Sou Eu?" tem como objetivo trazer o leitor a tentar adivinhar o objeto descrito no texto, também existem textos contando sobre os eventos do Instituto Federal de Boituva, como o "Dia Nacional da Matemática", a "Semana das Ações Inclusivas" e palestras produzidas pelo "Grupo de Pesquisa Política, Educação e Sociedade" GPEPS do IFSP - Câmpus Boituva. Alguns textos produzidos na sala durante o curso foram publicados no blog também, como "Escrever..." no qual eu escrevo como foi o processo do meu interesse pela escrita, e o texto "A folha em branco e eu...", texto em que eu expresso meus sentimentos naquele momento".

Produzindo Textos a partir de Oficinas

Na trajetória final do curso, os alunos tiveram a tarefa de organizar uma oficina que seria apresentada a partir de um cronograma construído coletivamente. As oficinas foram convites aos participantes, de forma que aqueles que se sentiam confortáveis com a proposta, apresentavam suas oficinas. Essa proposta foi interessante no quesito de compartilhar ideias pra impactar o público. Como a maior parte dos alunos era do curso de Pedagogia, houve um grande interesse, pois os alunos sabiam que, quando passassem para a função de professores, haveria alunos esperando por eles com muita sede de aprender e criar. Todas as duplas levaram atividades criativas, sempre acompanhadas de uma energia que contagiava a todos. A timidez dos alunos foi vencida, a autonomia estava presente, o protagonismo estava acontecendo, a criatividade foi alcançada e a satisfação de realizar algo e o público ser receptivo e gostar, também foi conquistada.

Apresentam-se abaixo duas propostas desenvolvidas, relatadas pelas próprias alunas, autoras desse texto:

a) Propus (Vitória) a leitura do texto "É Brincadeira" de Luís Fernando Veríssimo. O texto foi lido até um determinado ponto, a partir do qual os participantes deveriam dar continuidade.

> Começou como uma brincadeira. Telefonou para um conhecido e disse:
> – Eu sei de tudo.
> Depois de um silêncio, o outro disse:
> – Como é que você soube?

– Não interessa. Sei de tudo.
– Me faz um favor. Não espalha.
– Vou pensar.
– Por amor de Deus.
– Está bem. Mas olhe lá, hein?
Descobriu que tinha poder sobre as pessoas.
– Sei de tudo.
– Co-como?
– Sei de tudo.
– Tudo o quê?
– Você sabe.
– Mas é impossível. Como é que você descobriu?
A reação das pessoas variava. Algumas perguntavam em seguida:
– Alguém mais sabe?
Outras se tornavam agressivas:
– Está bem, você sabe. E daí?
– Daí nada. Só queria que você soubesse que eu sei.
– Se você contar para alguém, eu…
– Depende de você.
– De mim, como?
– Se você andar na linha, eu não conto.
– Certo.
Uma vez, parecia ter encontrado um inocente.
– Eu sei de tudo.
– Tudo o quê?
– Você sabe.
– Não sei. O que é que você sabe?
– Não se faça de inocente.
– Mas eu realmente não sei.
– Vem com essa.
– Você não sabe de nada.
– Ah, quer dizer que existe alguma coisa para saber, mas eu é que não sei o que é?
– Não existe nada.
– Olha que eu vou espalhar…
– Pode espalhar que é mentira.
– Como é que você sabe o que eu vou espalhar?
– Qualquer coisa que você espalhar será mentira.
– Está bem. Vou espalhar.
Mas dali a pouco veio um telefonema.
– Escute. Estive pensando melhor. Não espalha nada sobre aquilo,
– Aquilo o quê?
– Você sabe.
Passou a ser temido e respeitado. Volta e meia alguém se aproximava dele e sussurrava:
– Você contou para alguém?
– Ainda não.
– Puxa. Obrigado.
Com o tempo, ganhou reputação. Era de confiança. Um dia, foi procurado por um amigo com uma oferta de emprego. O salário era enorme.
– Por que eu? – quis saber.
– A posição é de muita responsabilidade – disse o amigo. Recomendei você.
– Por quê?
– Pela sua discrição.
Subiu na vida. Dele se dizia que sabia tudo sobre todos, mas nunca abria a boca para falar de ninguém. Além de bem informado, um

gentleman. Até que recebeu um telefonema. Uma voz misteriosa que disse:

Nessa parte interrompia-se a leitura. Assim todos completavam a história usando a imaginação e logo depois compartilhavam com todos. Ao que surgiram as possíveis continuações[2].

Algumas Considerações

Neste projeto está envolvida a inter-relação entre ensino-pesquisa-extensão, à medida que traz melhorias para todos os pontos.

Na questão do ensino, a proposta do curso se mostra relevante ao proporcionar uma abordagem da produção textual a partir dos processos de desenvolvimento da criatividade literária, oportunizando o desenvolvimento do hábito de ler e escrever.

No campo da pesquisa, a criação de textos literários pelos participantes e subsequente publicação das obras por meios virtuais possibilita a produção de projetos de pesquisa relacionados à temática.

No que diz respeito a extensão, incentivar e socializar a criatividade dos participantes por meio dos textos produzidos cria um espaço de interação e socialização na comunidade em que está inserido.

Finalizamos com um relato de uma das participantes / autoras desse texto: “Esse curso foi de extrema importância para a minha vida acadêmica pois mais uma vez despertou em mim a criatividade, me tornou uma pessoa mais dinâmica e com a capacidade de uma imaginação fantástica”.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, V.T. BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

[2] “– Sei de tudo.
– Co-como?
– Sei de tudo.
Continuação do texto:
“– Tudo o quê?
– Você sabe.

Resolveu desaparecer. Mudou-se de cidade. Os amigos estranharam o seu desaparecimento repentino. Investigaram. O que ele estaria tramando? Finalmente foi descoberto numa praia remota. Os vizinhos contam que uma noite vieram muitos carros e cercaram a casa. Várias pessoas entraram na casa. Ouviram-se gritos. Os vizinhos contam que a voz que mais se ouvia era a dele, gritando:
– Era brincadeira! Era brincadeira!

Foi descoberto de manhã, assassinado. O crime nunca foi desvendado. Mas as pessoas que o conheciam não têm dúvidas sobre o motivo:
Sabia demais.”.

ARANHA, G. **As metamorfoses do texto**: as tecnologias da comunicação na construção de gêneros literários e processos cognitivos: Cien. & Cogn., 01, 02-12,2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Língua Portuguesa. Brasília: 2000.

DINIZ, L. A. G. **Cibercultura e literatura**: hipertexto e as novas arquiteturas textuais. Alea [online]. 2005, vol.7,n.2.

FARACO, C.A. **Linguagem e diálogo**. As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FREIRE, P**. A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de Redação** - o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. o1.

MARCUSCHI, J. A. **Gêneros textuais e o ensino de língua.** Pernambuco: UFP, 2002.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ
INSTITUTO FEDERAL

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

ENSINANDO INTERATIVIDADE AOS PROFESSORES DA PRÉ-ESCOLA COM AUXÍLIO DO MOODLE EM SALA DE AULA

(TEACHING INTERACTIVITY TO PRE-SCHOOL TEACHERS WITH THE HELP OF MOODLE IN THE CLASSROOM)

Felipe Bertelli Levez[1] (IFSP - Câmpus São Carlos)
Fabriciu Alarcão Veiga Benini[2] (Orientador - IFSP - Câmpus São Carlos)

Resumo: trata-se de uma abordagem não convencional utilizando o Moodle, estruturado como EaD, em sala de aula. Este tipo de estruturação permite que cada aluno estude ao seu ritmo além de agilizar o processo de correção de exercícios, ao mesmo tempo em que previne que ocorra cópias das respostas uns dos outros. Ao longo deste trabalho serão exibidos os resultados obtidos ao trabalhar com esse ambiente virtual em sala de aula e algumas interpretações acerca desses resultados obtidos ao longo do curso de extensão oferecido aos professores, da pré-escola, da rede municipal de São Carlos/SP. Palavras-chave: Moodle, didática, linguagem de programação, sala de aula.

Abstract: this is an unconventional approach using Moodle, structured as EaD, in the classroom. This type of structuring allows each student to study at his / her own pace, in addition to speeding up the process of correcting exercises, while preventing duplication of responses from each other. Throughout this work will be shown the results obtained when working with this virtual environment in the classroom and some interpretations about these results obtained during the extension course offered to teachers, pre-school, the municipal network of São Carlos/SP.

Keywords: Moodle, didactics, programming language, classroom.

Resumen: se trata de un enfoque no convencional utilizando Moodle, estructurado como EaD, en el aula. Este tipo de estructura permite que cada alumno estudie a su ritmo más allá de agilizar el proceso de corrección de ejercicios, al tiempo que previene que ocurran copias de las respuestas entre sí. A lo largo de este trabajo se exhibir los resultados obtenidos al trabajar con ese ambiente virtual en el aula y algunas interpretaciones acerca de estos resultados obtenidos a lo largo del curso de extensión ofrecido a los profesores, de la preescolar, de la red municipal de São Carlos/SP. Palabras-clave: Moodle, didáctica, lenguaje de programación, aula.

---

[1] [1]Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no IFSP - Campus São Carlos, levezf@gmail.com;

[2] Professor orientador: Mestre, IFSP - Câmpus São Carlos, fa.benini@gmail.com. São Carlos - SP, Outubro de 2018.

Introdução

Nos últimos 200 anos adotou-se o modelo em que o professor detém o conhecimento e, em sala de aula desenvolve-se, principalmente, os aspectos cognitivos dos alunos (SENNA, 2018). As aulas são exibidas de forma que o professor apresenta diante da turma o conteúdo, sendo que nesse caminho ocorrem diversas interrupções ao longo da aula, isso interfere no ritmo e no tempo dedicado para ministrar um determinado assunto.

O atual sistema de ensino frustra as expectativas não só dos alunos, como também dos professores do século XXI (BASSO, 2017). Nota-se que dessa forma o professor é responsável pelo andamento da matéria e nem sempre pode atender aos pedidos dos alunos à medida em que isso possa comprometer o cronograma das aulas.

A importância do aprendizado através da prática é indispensável, pois torna a compreensão dos conceitos mais robusta. Porém existem alguns tipos de vícios que prejudicam o aproveitamento, dentre eles o ato de copiar resoluções uns dos outros. Uma forma de corrigir esse problema é através da distribuição de questões diferentes para cada aluno, mas o trabalho imposto acaba sobrecarregando o docente, tornando-se custoso do ponto de vista de tempo tanto para a elaboração quanto para a correção da avaliação de cada um (BENINI[1], 2016).

Uma solução para o problema é a utilização do Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) que é uma plataforma orientada ao EaD (ensino à distância). Além disso, possui seu código aberto por ser *open source*. Ele foi e continua sendo desenvolvido por uma comunidade de programadores, que seguem a filosofia GNU de software livre, logo essa mesma comunidade também oferece apoio aos usuários (SABBATINI, 2007). Ainda, segundo Elivelton Pontes (2017), o Moodle está disponível em 34 idiomas e é utilizado por mais de 4 milhões de professores e alunos em 155 países, com mais de 25 mil instalações e como suporte para 360 mil cursos. Este, proporciona condições para que cada aluno avance dentro de seus respectivos ritmos, eliminando, assim, interrupções decorrentes de dúvidas para o coletivo (BENINI[2], 2016), além de automatização de correções e a geração automática de valores aleatórios para variáveis em exercícios dificultando a cópia de resoluções uns dos outros.

A usabilidade do Moodle em sala de aula pôde ser observada através do curso de extensão, aplicado por Benini[3] (2018), Noções de Programação para Crianças (NPC), cujo objetivo é ensinar a docentes da pré-escola como ensinar e utilizar a programação em suas aulas como recurso didático.

Materiais e Métodos

Foi elaborado e apresentado um treinamento para os docentes da rede municipal de São Carlos/SP, em que apresentou-lhes vários portais focados a cursos de programação para crianças. Ademais, possibilitou a exposição de ferramentas para a construção de algoritmos em pseudocódigo e fluxograma. Tais instrumentos são colocados na prática utilizando a linguagem Python. O objetivo final com todo esse ferramental orientado à programação é proporcionar habilidades às crianças a desenvolverem estórias interativas

(BENINI[1], 2018).

Coletou-se informações através de formulários do Google® Formulários, ferramenta disponível gratuitamente, em que solicitou-se aos docentes cursistas que o respondesse no início e no final do curso a fim de que fosse possível mensurar a evolução. Nota-se que ao final do treinamento, cada grupo de docentes apresentou um projeto final a fim de ser aplicado com seus alunos (BENINI[3], 2018).

É importante ressaltar que, no presente trabalho, o Moodle por si só não dispensa o professor, pois ele deve estar presente em sala para tirar as dúvidas dos alunos, bem como acompanhá-los em suas atividades ordinárias.

Desenvolvimento

No primeiro e último dia de aula foram apresentados aos alunos um mesmo conjunto de questões, com o intuito de identificar as habilidades adquiridas por meio de gráficos, de tal forma que se possa comparar as aptidões obtidas do início ao final do curso.

Em todas as aulas avaliou-se os alunos através de exercícios, os quais são contabilizados para a média final de acordo com a seguinte fórmula:

$$\mathbf{MP} = (EX/QEX) + (PF / 10) + (0.2 \times NP)$$
$$\mathbf{MF} = (RPF / 2) + (MP / 2)$$

MP - Média Parcial
NP - Nota de Participação EX - Exercícios
QEX - Quantidade de EX PF - Projeto Final
MF - Média Final
RPF - Relatório do projeto final

Nota-se que, uma parte do projeto final deve ser entregue ao final de quase todas as aulas, dessa forma o cursista constrói o projeto ao longo do curso, enquanto adquirem as capacitações necessárias.

Portanto, a estrutura do curso funciona da seguinte forma, apresenta-se o conteúdo ora por meio de vídeos ora por meio de slides e ao final da aula é apresentado um exercício na sessão praticar a fim de mensurar qual foi o rendimento daquela aula específica para os alunos, enquanto isso, também, uma parte do projeto final é entregue.

Nos últimos dias de aula, o tempo é dedicado para concluir esse projeto final, repassando todas as entregas parciais até então para um modelo pronto, com formatação padronizada. Este serve para a união de todo o projeto de cada grupo de cursistas, formando, assim, um documento único por grupo.

Ademais, o aluno também dedica parte do tempo de aula para a preparação dos slides, pois os mesmos tem 15 minutos para apresentar o projeto para toda a turma.

Foi possível observar um entusiasmo dos alunos, durante a apresentação. Isso, por sua vez, possibilitou a constatação de que os cursistas incorporaram não só o conceito, mas também a filosofia do uso de linguagem de programação como ferramenta de ensino-aprendizagem para crianças.

Resultados e Discussão

Ficou comprovado, com a conclusão deste curso de extensão, que os cursistas conseguiram incorporar a filosofia por trás do conceito de programação orientado às crianças. Conforme a Tabela 1, pode-se notar que a média da turma superou a média estabelecida na ementa do curso, que é 6,0 (BENINI[3], 2018). É importante lembrar que uma parte (16%) dos cursistas não foram a nenhuma aula, e por isso foram excluídos da contabilização da média de nota. Ainda, houveram desistências ao longo do curso, que também foram excluídos desta contabilização. É importante ressaltar que considera-se desistentes todos os alunos que não atingiram o mínimo de 75% de presença, independentemente da nota.

Tabela 1- Média da turma excluídas as desistências.

Variância	Desvio-padrão	Desvio-médio	Média aritmética
1,87	1,37	1,01	7,19

Fonte: O autor

Como pode ser observado na Tabela 2, houve um número significativo de reprovações por não atingir o mínimo de presença.

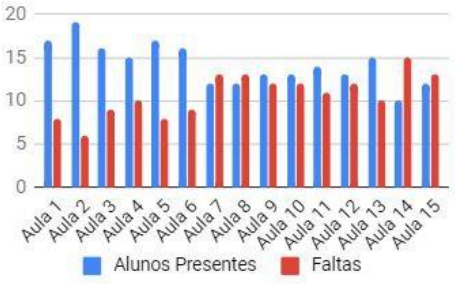
Tabela 2: Comparativo de presenças

	Quantidade	%
Alunos que nunca frequentaram a aula	4	16,00%
Alunos reprovados por faltas	7	28,00%
Alunos com presença acima do estipulado	14	56,00%

*frequentaram a aula pelo menos 1 vez. **Fonte**: O autor.

Ainda, pode-se visualizar, na Figura 1, a relação das faltas e presenças ao longo do curso.

Figura 1: Relação de faltas ao longo do curso

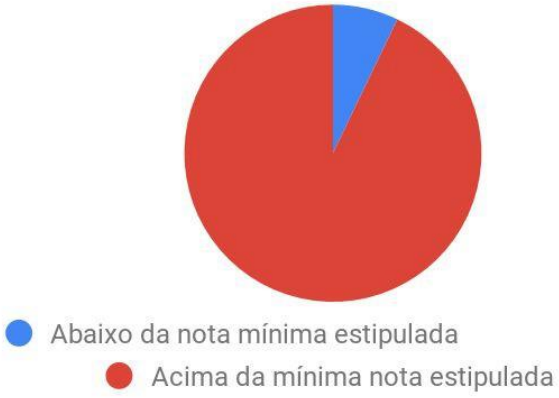


Fonte: O autor

Desconsiderando as notas dos alunos desistentes e dos alunos que não

atingiram o mínimo de presença, nota-se que a grande maioria (92,86%) dos cursistas ficaram acima da nota mínima estipulada para obter aproveitamento satisfatório, de acordo com a Figura 2.

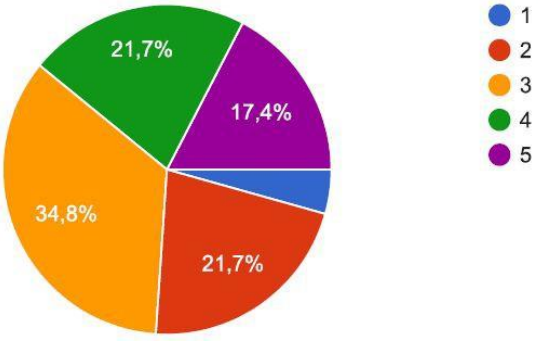
Figura 2: Relação de notas



Fonte: O autor

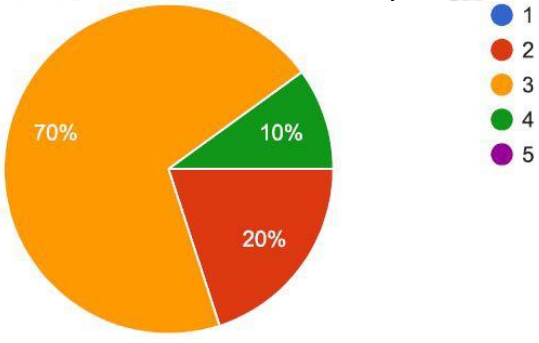
Através dos relatórios dos projetos finais, também observa-se que os cursistas adquiriram habilidades para usar recursos tecnológicos como auxílio ao aprendizado, além de um aumento no grau de confiança na utilização do computador conforme as Figuras 3 e 4. A Figura 3 mostra os resultados obtidos em uma das questões, para sondagem sobre a confiança do cursista perante um computador, no primeiro dia de aula, enquanto a Figura 4, corresponde à mesma questão, porém apresentada aos cursistas no último dia de aula. As respostas possíveis variam de 1 à 5, sendo 1 como não absoluto e 5 como sim absoluto.

Figura 3: Início - Você se considera confiante diante de um computador?



Fonte: O autor

Figura 4: Final Você se considera confiante diante de um computador?



Fonte: O autor

Considerações Finais

Como desvantagem podemos citar que o curso depende muito da disponibilidade tanto da rede local, wi-fi, quanto da disponibilidade dos servidores para que a aula siga com fluidez, sem interrupções. Em muitas ocasiões ocorreram imprevistos, distúrbios e falta dos recursos computacionais

que chegaram a comprometer a aula. Por isso, recomenda-se um modelo de aula com um plano alternativo para essas situações ou ainda que tenha um sistema ou um servidor que funcione offline.

Ao final do projeto pode-se concluir que a utilização do Moodle em sala de aula é tangível, uma vez que através deste método obteve-se bons resultados, com 92,9% dos cursistas, que se dedicaram ao curso, acima da nota mínima estabelecida na ementa do curso. Nota-se também um bom rendimento da turma além de uma melhor disponibilidade para atender as dúvidas particulares de cada cursista devida à automatização das correções de exercícios bem como da exposição do conteúdo.

Ainda, os cursistas demonstraram-se entusiasmados ao exibir seus projetos. Eles associaram os conceitos e as plataformas apresentadas ao longo do curso (Benini[3], 2018).

Por fim, através do questionário aplicado no início e no final do curso, notou-se que os alunos conseguiram obter maior confiança diante de um computador.

Agradecimentos

Ao Professor Fabriciu A. V. Benini, pela orientação, oportunidades, amizade sincera, ao Instituto Federal de São Paulo - Câmpus São Carlos e a prefeitura Municipal de São Carlos pela colaboração que tornou possível o curso de extensão.

Referências Bibliográficas

BASSO, M. (2017). **Como no século 19**: nossas salas de aula pararam no tempo. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/como-no-seculo-19-nossas-salas-de-a ula-pararam-no-tempo-arjn56m7xzsmdid2inpnhu8cv/. Acesso em: 01 out. 2018.

BENINI[1], F. A. V. (2016). **Acompanhamento Individual do Aluno**: Aplicando Exercícios Únicos. In: II Encontro de Práticas Pedagógicas (EPP). Itapetininga/SP

BENINI[2], F. A. V. (2016). **Aperfeiçoando Competências com Automatização de Tarefas**. In: 2º. Congresso de Graduação da USP (pp. 246–247). Piracicaba/SP. Disponível em: < http://www.congressograduacao.usp.br/>. Acesso em: 01 out. 2018.

BENINI[1], F. A. V. (2018). **Ensinando interatividade a professores da pré-escola**. In I Jornada de Letras do IFSP - Câmpus Avaré. Avaré/SP.

BENINI[2], F. A. V. (2018). **Moodle em sala de aula**. In IV EPLITEC (Encontro de Professores de Línguas e Tecnologias 2018) (pp. 15–16). São João da Boa Vista/SP. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1sjOTQ-1Wm83xOdDdWvEunD22YEqDFqRq/view>. Acesso em: 01 out.

2018.

BENINI[3], F. A. V. (2018). **Noções de Programação para Crianças**: Quais as plataformas e como seus alunos podem se beneficiar com elas. Curso de extensão de 30h. São Carlos/SP: IFSP. Disponível em: https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25089.56164. Acesso em: 01 out. 2018.

PONTES, E. (2017). **O que é Moodle?** Conheça esse ambiente virtual de aprendizado. Disponível em: https://eadbox.com/o-que-e-moodle-como-funciona/. Acesso em: 01 out. 2018.

SABBATINI, R. M. E. (2007). **Ambiente de Ensino e Aprendizagem via Internet**. A Plataforma Moodle. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260385940_Ambiente_de_Ensino_e_Aprendizagem_via_Internet_A_Plataforma_Moodle. Acesso em: 01 out. 2018.

SENNA, V. (2018). **Papel do professor**. Disponível em: <http://www.ecodesenvolvimento.org/colunas/viviane-senna/papel-do-professor#ixz z5SguVm0ZV. Acesso em: 01 out. 2018.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

ESTUDO DO ROMANCE *A FOME* DE RODOLFO TEÓFILO

Luciana Brito (UENP)

A Fome de Rodolfo Teófilo é um arquivo sobre o homem e o ambiente cearense, especialmente sobre os anos terríveis de fome e de migrações que destruíram a imagem da prosperidade que vinha sendo constituída desde os anos de 1860, causando diversos problemas sociais e favorecendo a construção de novos parâmetros de organização da sociedade cearense. A contemplação dos horrores da seca criou, em Rodolfo Teófilo, conhecedor de sua região e, principalmente, das ciências naturais e biológicas, o escritor. A grande seca, de 1877 a 1879, impressionaria toda uma geração de escritores cearense, explicando mais tarde o aparecimento da literatura das secas.

Filho e neto de médicos, o que lhe daria certo apego à Ciência, Rodolfo Teófilo formou-se em Farmácia na Bahia, em 1875. Dois anos depois, em 1878, morando em Fortaleza, vê desfilar pelas ruas de sua botica famílias famintas e doentes. Assim, começa a dedicar-se às vítimas da varíola à conta de que, somente em Fortaleza, o número de mortos chegaria a 35 mil em menos de três meses. Sem qualquer apoio do governo, percorria toda a cidade aplicando vacinas fabricadas por ele próprio. Gustavo Barroso, ao referir-se aos esforços de Rodolfo Teófilo durante a seca de 1888, afirma que:

> Não fora a obra benemérita dum homem eficiente e caridoso, as bexigas se espalhariam em volta de Fortaleza, partindo daquele foco inextirpável como praga mortal. O escritor Rodolfo Teófilo, todas as manhãs, montado no seu cavalinho branco, magro como D. Quixote e tão idealista como o herói de Cervantes, percorria as vielas dos morros do Moinho e do Croata, vacinando gratuitamente crianças e meninos (BARROSO, 1989**,** p.182-3).

Professor de história natural, industrial, cientista, disseminador de vacina pela persuasão e sem obrigatoriedade, Rodolfo Teófilo foi eclético como a época em que viveu. Sendo assim, foi membro de agremiações literárias como a Padaria Espiritual e o Centro Literário e autor de estudos científicos e históricos, romances e poesias. É considerado um dos maiores representantes da literatura cearense do ciclo da seca. Todavia, seu nome não é muito comum nos manuais de História da Literatura Brasileira. Quando mencionado, na maioria das vezes, os críticos abordam apenas seus dados biográficos e mencionam os nomes de algumas de suas obras como representativas do naturalismo.

A produção literária de Rodolfo Teófilo apresenta grandes traços do naturalismo e das teorias positivista, determinista e evolucionista, todavia se podem entrever arroubos românticos, principalmente na construção de

personagens grandiloquentes e de moral ilibada oriundos de uma visão maniqueísta e ingênua das relações humanas.

Foi um dos escritores brasileiros que mais seguiu à risca os ditames de Émile Zola, no tocante a escrever lançando mão de termos científicos. Em *A Fome*, o autor recorreu a inúmeros vocábulos científicos, principalmente àqueles ligados à medicina, tanto para descrever as personagens quanto os ambientes, como é o caso do fragmento abaixo:

> Naqueles organismos a desordem era completa. O coração, que a pouca densidade do sangue, a abundância de leucócitos tornara irregular e tumultuoso, os afligia com sofrimentos atrozes.
> A sístole e a diástole eram incompletas, acelerados os movimentos do motor da circulação, as válvulas funcionavam mal, deixavam refluir em parte a onda sanguínea, já bastante reduzida, determinando a anemia do cérebro [...] As funções da epiderme profundamente alteradas modificavam as qualidades físicas do invólucro cutâneo, tornando-se improfícuo (sic) contra aquele estado fisiológico o maior asseio (TEÓFILO, 2002**,** p.102-3).

Ao descrever clinicamente os sintomas dos males sofridos pelos retirantes fazendo uso de terminologias do jargão científico, Rodolfo Teófilo, grande conhecedor de sua região e, principalmente, das ciências naturais e biológicas, no desejo de exibir conhecimentos científicos, tornou seu estilo pesado e privou as suas personagens da vitalidade que possuíam. A escritora Lúcia Miguel Pereira (1957) considera gratuita essa preferência naturalista pelos “casos clínicos” por parte da literatura brasileira do final do século XIX. Inversamente, Flora Sussekind associa tais estudos ao desenvolvimento e à difusão da medicina no Brasil. Diz ela: “Num momento em que artigos de médicos ocupavam as páginas dos jornais, não é de espantar que as páginas dos romances também se deixem invadir por “temperamentos doentios”, médicos, diagnósticos e discussões sobre as causas e tratamentos apropriados para as doenças” (SUSSEKIND, 1984, p.124).

A estudiosa Lúcia Miguel Pereira, uma das poucas a escrever sobre o escritor cearense, não poupou adjetivos depreciativos para comentar sua obra. Ao analisar alguns dos seus livros diz que “Rodolfo Teófilo, encontrou no pedantismo o seu defeito dominante” (PEREIRA, 1957, p.135)**,** e continua dizendo “[...] o desejo de exibir conhecimentos científicos lhe tornou o estilo, já em si empedrado e baço, comicamente desajeitado para a ficção, e privou suas personagens da fraca vitalidade que possuíam” (PEREIRA, 1957, p.135). Massaud Moisés, em *História da Literatura brasileira: Realismo e Simbolismo*, classifica algumas cenas d’*A fome* de monótonas: “E porque monótono o espetáculo que oferece, desenrola-se à luz escaldante de cansativas repetições. Repetições de cenas horripilantes, onde o gosto duvidoso se casa a um verismo que se diria masoquista” (MOISÉS, 2001, p.70).

Diferentemente, Otacílio Colares (1979) afirma que Teófilo é, indubitavelmente, o mais representativo escritor do Ceará de todos os tempos. Sua obra literária, que não é considerada modelo em parâmetros estilísticos, é,

em compensação, do ponto de vista regional, sempre muito valorizada pela história e críticas literárias. O crítico José Aderaldo Castelo também tece elogios à obra do autor cearense, ao dizer que "[...] O primeiro nos dá um panorama dos efeitos da seca com *Luzia Homem*. Assim também Rodolfo Teófilo, porém mais completo e mais rico, ao focalizar desde a transumância desagregadora à emigração, dramatizando-a e acentuando situações macabras consequentes da fome e das migrações em romances como *A Fome*, *Os Brilhantes*, *Maria Rita*, *O Paroara*" (CASTELO, 1999, p.408). O crítico também fala da "grande contribuição" de Teófilo para a literatura regional, colocando-o ao lado de Manuel de Oliveira Paiva, Domingos Olímpio, Araripe Júnior e Afonso Arinos (CASTELO, 1999, p. 406).

Seu romance inaugural, *A Fome*, é considerado o "primeiro romance formal da seca" por Décio Pacheco Silveira e Abelardo Montenegro. Para este último "com Rodolfo Teófilo é que surge o romance da seca, de tendência social e moralizante. É o romance cearense em que, pela primeira vez, se combate a exploração do povo reduzido à maior pobreza pela calamidade" (MONTENEGRO, 1953**,** p.22). Em seguida, acrescenta que "Pela primeira vez um romance se transmuta em instrumento de libertação de um povo" (MONTENEGRO, 1953, p.22).

O romance é resultado de observações sobre as secas e migrações que assolam periodicamente o Ceará e os variados problemas sociais ocorridos na província no final do século XIX. O autor procura focalizar, dentro da linha regionalista e naturalista, a tragédia de uma família de retirantes assolada pela seca, ao mesmo tempo em que se serve do romance para lançar o seu protesto veemente contra a incúria do governo em relação às abandonadas populações sertanejas. Tal temática será retomada mais tarde por outros escritores brasileiros como é o caso, por exemplo, de Graciliano Ramos com seu romance *Vidas secas* que, publicado em 1938, tornou-se um clássico da literatura modernista, não só pela originalidade das soluções estilísticas e estruturais, como pela denúncia dos dramas dos sertanejos, a "civilização do couro", assim chamada em função da aridez e da esterilidade das grandes áreas do sertão brasileiro, bem como da situação humana dela decorrente.

A Fome inicia-se com a luta de Manuel Freitas e sua família para fugir das terras áridas do sertão. Freitas, fazendeiro abastado, entra em decadência devido à falta de chuvas. Desse modo, é obrigado, como várias pessoas da região, a partir para Fortaleza em busca de uma vida melhor. O caminho é árduo e a morte está espalhada por todo o trajeto. O narrador descreve, com uma enorme riqueza de detalhes, a fome sentida pelos personagens e os cadáveres encontrados durante a viagem. Além da fome, que não cessa quando os retirantes chegam a Fortaleza, eles também são obrigados a conviver com uma epidemia de varíola que ceifa a vida de várias pessoas na cidade.

Em *A Fome*, os personagens principais podem ser considerados, maniqueistamente, como "bons" e "maus". Entre os bons estão Manuel de Freitas, descendente de uma das mais antigas e importantes famílias do alto sertão, sua filha mais velha (15 anos), Carolina, e Edmundo da Silveira, que formam o par romântico. Este par reitera a pertinente observação de Sânzio de Azevedo (1982) sobre o realismo-naturalismo de Rodolfo Teófilo exercer-se mais

pela apresentação de cenas rebarbativas e pela linguagem científica do que através dos enredos que, na maioria dos casos, são francamente românticos.

Manuel de Freitas, protagonista do livro, é uma espécie de herói, um sobrevivente, caracterizado sob a mais clara influência determinista. Possui "linhagem", é forte, portanto irá vencer as agruras:

> Manoel de Freitas é o seu nome. Descendente de uma das mais antigas e importantes famílias do alto sertão, herdara do pai modesta fortuna e influência eleitoral na localidade. Sua educação havia sido completa para o tempo e estado do interior da província. Sabia as primeiras letras e um pouco de latim, língua esta com que os sertanejos ricos costumavam prendar seus filhos (TEÓFILO, 2002**,** p.18).

A fibra, a força, a coragem, a honestidade, enfim, os valores arraigados no homem de origem distinta, segundo a visão determinista do momento, oriundas das teorias do positivista francês Hipólito Taine, são elementos que fazem com que Freitas vença os desafios impostos pela fome e pela peste e consiga, ao final da narrativa, após testemunhar cenas escabrosas e expor, contra sua vontade, sua família às mais terríveis privações, vencer o meio em que se encontra.

No segundo grupo de personagens, encontra-se Simeão de Arruda, um funcionário público sem qualquer escrúpulo**,** que tenta seduzir Carolina. Simeão deve seu emprego, comissário distribuidor de socorros públicos, a uma nomeação política, como demonstra o fragmento abaixo:

> O lugar era ambicionado como se fosse um rendoso emprego. As vagas eram preenchidas mais de acordo com os interesses da política, do que com a conveniência pública. O presidente da província tinha sempre uma lista de pretendentes a escolher. Falsos patriotas que, aparentando serviços à pátria, só visavam ao interesse pessoal (TEÓFILO, 2002**,** p.97).

Para Arruda a corrupção era algo natural, o que influencia seu comportamento durante toda a obra, tornando-o promíscuo e amoral, como ocorre na cena em que oferece a Manuel de Freitas e sua família moradia e uma grande quantidade de alimentos, pensando em conquistar de forma imoral o coração da filha do fazendeiro. Essa mesma passagem da obra também demonstra como a distribuição de socorros do governo (alimento e moradia) era feita aleatoriamente, a partir dos interesses dos membros da esfera pública. Os programas públicos de socorros aos flagelados e retirantes ficavam sob o domínio de determinados grupos influentes na região, para os usos que mais lhes convinham.

Há de entender-se que a crise das secas não é um problema exclusivamente proveniente da situação climática, mas também da inadimplência dos governantes, que**,** ao longo dos ciclos climáticos, executam insuficientes projetos para solucionar essa problemática. Em *A Fome***,** ações dos socorros públicos eram insatisfatórias para atender as necessidades locais.

> A turba dos famintos parou em frente à casa do vigário, que, embora fosse uma das habitações melhores da cidade, contudo, não se podia dizer confortável. Os retirantes fizeram alta e sentaram-se na rua esperando que se distribuísse a ração. Eram já nove da manhã e a ração não chegava. Os famintos resignavam-se com a demora, porque não tinham forças para reagir. Gemiam, suspiravam, porém, não blasfemavam. (TEÓFILO, 2002**,** p.50-1).

Essa precariedade do espírito comunitário e a ausência de integração social deixaram mais saliente o estado de pauperismo e mendicância dos sertanejos retirantes, tornando-os flagelados das secas. À margem das instituições sociais, a relação entre os retirantes baseava-se em um individualismo grosseiro, atenuando a anomalia social persistente naquele local, o que é percebido na distribuição de alimentos:

> A ração era ali mesmo devorada com uma esfomeação que comovia! Muitos ingeriam com tal avidez que não davam tempo à saliva umedecer o bolo e engasgavam-se. Parte do bolo era rejeitado e saía pelo nariz e boca, misturando-se à areia. Avaros das migalhas caídas, apanhavam-nas de novo, cobertas de terra. (TEÓFILO, 2002, p.53).

Percebe-se**,** nesse trecho da obra**,** a insuficiência de distribuição de alimentos por parte dos órgãos públicos, que executavam suas ações de modo paliativo diante da calamidade. Essa prática foi adotada em função da concepção reinante entre os membros da administração pública, que consistia, e ainda consiste, na ideia de não executar grandes obras para solucionar a crise das secas.

Toda essa dramática luta pela sobrevivência e as insuficientes ações governamentais são decorrentes da implantação da "indústria das secas", que se configura no combate às estiagens, ou a política de enfrentamento da crise climática, toda ela perpassada pelos interesses particulares, onde há a presença de ilícitas vantagens que certos grupos dominantes acabam obtendo à custa do sofrimento das vítimas das secas. A Fortaleza de *A Fome* é a cidade baseada na injustiça social, agravada pela imprevidência, inépcia e**,** mesmo**,** desonestidade de seus governantes e funcionários públicos. A seca aprofunda os crimes sociais e revela uma capital incapaz de dar as mínimas condições de sobrevivência aos retirantes, salvo pela abnegação de alguns de seus moradores.

A par dos acontecimentos de seu tempo, em escala nacional e mundial, o escritor em estudo, influenciado pelas leituras cientificistas do período, detinha-se em observações minuciosas sobre os habitantes, paisagem e marcos físicos de seu cotidiano. Para Rodolfo Teófilo, o grande tema de suas obras literárias era a vida, o trabalho, ou seja, a sociedade. Temas que no Romantismo eram idealizados, envolvidos em sonho, acasos, assumiram uma feição amarga e depressiva. O cotidiano e o trágico passaram para o primeiro plano. Assim como os outros escritores realista-naturalistas, era analítico, observador, simpático à situação da ciência. Desta forma, acreditava nas leis infalíveis que governam a

vida, propaladas pela Botânica, Fisiologia e Psicologia. Por conseguinte, dava em seus romances importância ao determinismo das situações históricas, sociais e ambientais: aquelas que, na opinião geral, governavam o homem e a sociedade.

A detalhada descrição de Fortaleza de 1877 constrói-se como um inventário laborioso que sacrifica, muitas vezes, o literário. Sente-se, durante a leitura, a presença do narrador/reformador alerta aos problemas da cidade. A descrição cumpre o papel de formar a paisagem da cidade no imaginário do leitor e também de apontar para as reformas necessárias. Eis um exemplo: "A Fortaleza é uma cidade nova, reedificada sobre as ruínas da casaria de palha e de taipas depois da seca de 1845. Situada na costa, teria todas as vantagens das povoações marítimas se fosse servida de um bom porto" (TEÓFILO, 2002**,** p. 70). Grandes problemas urbanos como a inexistência de um porto adequado, que tanto marcou a cidade, até sua solução já na década de 1950, são arrolados juntamente com problemas menores como a "falta de estética" dos edifícios públicos "Alguns edifícios públicos isolados, como a assembleia provincial, o palácio do governo, o seminário episcopal, o tesouro provincial, a biblioteca pública, a escola normal, mas todos ressentindo-se mais ou menos da falta de estética" (TEÓFILO, 2002**,** p.70).

Rodolfo Teófilo também usa a dicotomia campo/cidade para discorrer sobre a devassidão urbana, em contraste com a pureza do campo (sertão): "Antônia conhecia pouco a cidade, vivendo no seu sítio tranquilo, não imaginava a vida ruidosa e dissoluta das capitais, as mentiras galantes e torpezas dissimuladas" (TEÓFILO, 2002**,** p.97). O livro *O campo e a cidade na história e na literatura* do crítico inglês Raymond Williams se volta para o contraste entre estes dois tipos básicos de comunidade humana na literatura inglesa do século XVI ao atual. O campo ora é visto como uma forma natural de vida, associado a valores como paz e inocência, ora como um lugar de atraso, ignorância e limitação. A cidade, ora como lugar de turbulência, corrupção e ambição, ora como centro de realizações e saber.

No romance em estudo, quase sempre se encontra a idealização do campo contrastada à crueldade e dissipação da ordem urbana, fundamentada no dinheiro e no lucro fácil, ou seja, quase sempre o campo funciona como crítica ao capitalismo. Na literatura inglesa, esse tipo de crítica resulta, muitas vezes, inócua, como aponta Raymond Williams (1989), porque, além de refugiar-se no reincidente mito de um irrecuperável "passado mais feliz", propicia a alienação ou até a defesa de valores tradicionais. A idealização de uma economia rural mais "natural" ou "ética" escamoteia o fato de que a ordem social em que se praticava tal agricultura era de exploração absoluta. O campo fresco no qual o escritor busca refúgio para evadir-se ao burburinho e devassidão da vida urbana "não é o do agricultor e, sim, o do morador desocupado" (WILLIAMS, 1989**,** p.70).

Voltando o olhar para *A Fome*, vê-se que as críticas à cidade seguem de perto esse padrão. Nenhuma explora com profundidade o verdadeiro tipo de relações entre o campo e a cidade. O campo, quando aparece, é ainda sob forma idealizada – refúgio verdejante e cheio de pureza. É de justiça afirmar, contudo, que essa visão idílica jamais serviu de refúgio ao escritor tratado.

A desilusão do retirante Manuel de Freitas com a cidade, pela impossibilidade de nela encontrar qualquer solução para seus problemas, é

ratificada, no final do romance, com o retorno dos sobreviventes ao sertão. Por Fortaleza, efetivamente desfilam todos os horrores trazidos pela seca: a fome, a miséria, a promiscuidade e a peste, no caso, a varíola. Tal situação piora devido à incompetência do poder público e à corrupção de seus funcionários. A integridade, n'*A Fome*, não se ausenta de todo, porque é resgatada pelas figuras de Manuel de Freitas, padre Clemente, o médico, Carolina e Edmundo.

Fortaleza é a cidade desprovida de campanhas de vacinação e de quaisquer condições de assistência às vítimas assoladas pela varíola: "Muito críticas eram as circunstâncias de toda a província, quando uma calamidade doutra espécie veio aumentar com um enorme cortejo de padecimentos sua lastimosa situação. A varíola entrou traiçoeiramente em Fortaleza" (TEÓFILO, 2002**,** p.153). Outro dado importante sobre a cidade é a denúncia e crítica à escravidão, o tráfico negreiro para o sul e a condição de vida dos escravos domésticos. Os personagens dona Faustina e seu marido, o traficante/comendador Prisco da Trindade, permitem essa crítica. Faustina, aliás, torna possível uma crítica social em vários níveis, pois, através dela, o narrador, além de deixar expostos os maus tratos aos escravos, desmascara a hipocrisia de uma sociedade que os "contos de réis fazem calar".

As classes abastadas e os grupos oligárquicos, defensores da ideologia civilizatória, baseada no progresso, tecnologia e ciência, queriam transformar a cidade de Fortaleza em um grande centro. Para tanto, defendiam o regime republicano, o modo de vida europeu e o conhecimento científico-tecnológico. Tais ideias servem como ponto de partida para uma forte disciplina urbana ocorrida em Fortaleza a partir da década de 1850, baseada no controle social das camadas baixas através da criação de asilos de mendicidade, reformatórios, abarcamentos e um lazareto. Policiais, políticos, comerciantes importantes e membros da elite contribuíram para a tentativa de efetivação do ajustamento social aos moldes das metrópoles industriais, ao mesmo tempo em que destruíam a cultura popular cearense.

N'*A Fome*, a necessidade do autor em mostrar a importância de reformas na capital cearense fez com que o escritor descuidasse muitas vezes do estilo, pois o que lhe importava era a veracidade do que relatava, e esta, em sua época, não podia ser expressa desvencilhada da Ciência. Daí o romance destacar-se entre as obras que retratam cenas terríveis de migrações, miséria, doença e morte, com base na exposição sem disfarce da realidade, para que se pudesse indicar e buscar soluções. Para Afrânio Coutinho, o que marca o Realismo/naturalismo é que, em todos os seus representantes, desde Balzac, Sthendal, Flaubert e Zola, não subsiste o mundo convencional que o Romantismo idealizava, pois o romancista deste período "caminha em terra firme, por vezes como expectador um tanto frio do mundo que vibra em sua volta, isso através do recurso da pesquisa direta e paciente" (COUTINHO, 1986, p.71-5). O novo movimento veio, então, liberar a arte das excrescências líricas e sentimentais, dando ao escritor novas vias de acesso à realidade, muitas vezes desigual, como é o caso do romance em estudo.

A leitura de *A Fome* põe de manifesto um narrador que se apresenta como um defensor da causa comum do Nordeste:

> O ano de 1878 seria calamitoso! A continuação do flagelo, contra a previsão de todos, teria consequências ainda mais desastrosas, se não

> caísse a situação conservadora e não fossem chamados os liberais ao poder. [...] Na Fortaleza, mais de cento e quarenta mil almas estavam abarracadas em roda da cidade (TEÓFILO, 2002**,** p.90).

As críticas ao governo cearense eram incisivas, na medida em que não reconhecia os mais variados problemas existentes na província que exigiam medidas a curto prazo. A implantação da República, diferente do que havia defendido o escritor, veio legitimar as velhas oligarquias cearenses no poder e consagrar a vitória da irracionalidade, da incompetência e das práticas autoritárias e excludentes. José Oliveira Chaves, ao estudar o contexto da seca de 1877/80 em Fortaleza, analisa o conjunto de políticas públicas emergenciais adotadas pela elite local. De acordo com o estudioso, dentre as intervenções emergenciais e disciplinares do poder público e da imprensa local para o controle da população retirante presente na cidade, com base em teorias sociológicas e cientificistas, "A questão do trabalho surgirá como veículo da moralidade, da disciplina social e do progresso" (CHAVES, 1995, p.90).

No Brasil, a literatura realista-naturalista aparece como uma nova maneira de ver e expressar a realidade do país. Os escritores mais famosos postavam-se como grandes críticos de uma sociedade hierarquizada, desumana e desigual. As contradições da sociedade brasileira em todos os níveis – político, econômico e social – observados na segunda metade do século XIX eram alvo de crítica por parte da maioria dos homens letrados. Essas contradições faziam emergir entre os pensadores e intelectuais uma preocupação maior com as classes pobres. Nesse grupo inseriam-se vadios, operários, prostitutas, vendedores ambulantes, mendigos, retirantes, doentes e toda uma gama de marginalizados que não encontravam na sociedade papéis e espaços sociais determinados. Rodolfo Teófilo viveu esta realidade e colheu dela todas as impressões que um perfeito naturalista colheria. As contradições sociais e as ambiguidades que dessa decorriam permearam o universo social da cidade por ele trabalhada. Os espaços urbanos de Fortaleza, como espaços marginalizados, forneceram-lhe o grande tema, ao passo que as relações entre as diversas classes sociais, forneceram-lhe as personagens dos seus enredos.

A curiosidade e a necessidade de classificação dos homens urbanos, como tipos sociais específicos, fizeram com que muitos escritores do período, como é o caso de Rodolfo Teófilo, usassem de técnicas e estratégias diversas. Vários romancistas, para a construção de suas personagens, ficavam horas observando determinado tipo social. Muitas vezes a incorporação, pelo observador, de um tipo específico significava uma estratégia para se chegar a mais fiel reconstrução deste no universo romanesco. Para Bresciani:

> A cidade se constituía no observatório da diversidade: ponto estratégico para apreender o sentido das transformações, num primeiro passo, e logo em seguida, à semelhança de um laboratório, para definir estratégias de controle e intervenção. (BRESCIANI, 1985, p.39)

Através dessas obras urbanas, ia desnudando-se o universo social brasileiro da segunda metade do século XIX. Segundo Iara Lis Stto Carvalho Souza : "os homens de letras atentaram para esse universo urbano na tentativa

de espreitá-lo, compreendê-lo e ordená-lo" (CARVALHO, 1994, p.10). Por isso, a preocupação em se buscar nas ruas e nas aglomerações urbanas esse tipo. Sendo assim, os centros urbanos tornaram-se pontos de referência para a representação da sociedade. Nestes aspectos, o modo de vida dos homens pobres, trabalhadores ou vagabundos, e de toda a vasa social e seu fluxo ininterrupto, passou à atividade exploratória de grande maioria dos escritores. Conceitos como ordem, moral e raça, embasados nas teorias cientificistas de Darwin, Spencer, Taylor e Morgan, e no positivismo de Comte, compuseram o ideário teórico e ideológico da maioria desses estudos.

Rodolfo Teófilo apreendeu e registrou as tensões sociais e transformações da cidade em sua obra, afinal participou ativamente dos processos por que passava sua região, seja integrando movimentos políticos e intelectuais ou encetando cruzadas solitárias, como no caso das vacinações contra varíola. Se vista como documento histórico, como testemunho de um tempo de injustiça e ignomínia, *A Fome* ganha uma dimensão política sem tamanho. Pode-se concluir que, além do valor literário propriamente dito, atestado por mais de uma voz da crítica, Rodolfo Teófilo merece um resgate na História da Literatura, pelo valor histórico e documental de sua obra, pela visão privilegiada dos eventos por ele testemunhados, pelo posicionamento firme com que se colocou contra as injustiças de seu tempo e por ser uma espécie de "iniciador" do que viria a ser conhecido por "literatura das secas".

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Sânzio de. **Aspectos da literatura cearense**. Fortaleza: Academia Cearense de Letras/UFCE/PROED, 1982.

BARROSO, Gustavo. **Memórias de Gustavo Barroso**. 2.ª ed. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará, 1989.

BRESCIANI, Maria Stella. Metrópoles: as faces do monstro urbano. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Marco Zero, 1985.

CARVALHO, Iara Lis Stto. **Sobre o tipo popular**. Campinas: UNICAMP, 1994.

CASTELLO, José Aderaldo**. A Literatura Brasileira: origens e unidade.** São Paulo: Edusp, 1999.

CHAVES, José Oliveira Souza. **Fortaleza e os retirantes da seca de 1877-1879***:* o real de uma imaginação dominante. Recife: Editora da UFP, 1995.

COUTINHO, Afrânio. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MOISÉS, Massaud. **História da Literatura Brasileira**: Realismo e Simbolismo**.** São Paulo: Cultrix, 2001.

MONTENEGRO, Abelardo. **O romance cearense**. Fortaleza: Tipografia Royal, 1953.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **Prosa de ficção: de 1870 a 1920**. 3 ed. Rio de Janeiro: José Olynpio, Brasília, INL, 1957, p.130.

TEÓFILO, Rodolfo. **A Fome**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

_____. **Varíola e vacinação no Ceará**. Ed. fac-sim. Fortaleza: Fundação Waldemar Alcântara, 1997.

SÜSSEKIND, Flora. **Tal Brasil, qual romance?** Uma ideologia estética e sua historia: o naturalismo. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

GUIMARÃES ROSA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA LITERATURA COMO COMPONENTE DE HUMANIZAÇÃO

Danuza Américo Felipe de Lima (UC / IFSP)
Vanessa Aparecida de Oliveira (UFSCar)

O debate acerca da função do texto literário já foi abordado sob diversas perspectivas, tanto no âmbito da teoria quanto da prática e do ensino. Sendo este um tema posto, constantemente, aos professores atuantes nas salas de aula.

Terá o texto literário uma função? Se sim, qual ou quais? Em nossa perspectiva, a educação literária não abrange apenas uma função, pois as possibilidades irrompidas pela leitura de um texto literário são múltiplas. Antonio Candido (2011), por exemplo, sublinha a função humanizadora empreendida na literatura. Ou seja, a capacidade de fomentar aquisições de saber, reflexão, ampliação da visão de mundo, afinamento das emoções, empatia e interação com o próximo.

Tendo como referência a noção defendida por Antonio Candido e os aportes teóricos da crítica sociológica e do sociointeracionismo, o objetivo deste texto é discutir e desenvolver uma proposta de trabalho em sala de aula com o texto "A hora e vez de Augusto Matraga" de Guimarães Rosa.

Esse conto, publicado no livro *Sagarana* (1946), apresenta temas de âmbito regionalista, mas também de caráter universal. O espaço criado por Rosa tem como referência o sertão do Brasil, mais propriamente, o sertão de Minas Gerais. As personagens são o povo marginalizado do interior como o agricultor, o jagunço, o casal de negros pobres e a jovem prostituta. Alguns temas como a amizade, o amor, a religiosidade e o questionamento sobre o maniqueísmo aparecem tratados por meio de uma linguagem esteticamente elaborada e absolutamente original.

Em nossa visão, esse texto oferece ao professor um leque de possibilidades pedagógicas devido a sua riqueza formal e temática. Nesse sentido, sem a intenção de sermos oclusivas, a nossa proposta consiste em atividades de leitura, análise e interpretação em que as camadas linguísticas e extralinguísticas sejam desveladas pelos alunos.

Antonio Candido (2011) observa que a sociedade alcançou nos últimos anos o ápice da racionalidade técnica e do domínio sobre a natureza e que, por muitos anos, existiu um imaginário de que após esse alcance, automaticamente, atingiríamos níveis melhores de justiça social, uma vez que seria possível suprir a falta de alimentos e haveria recursos tecnológicos acessíveis a todos. Infelizmente não foi o que ocorreu, conforme afirma Candido: "aumentamos o conforto até alcançarmos níveis nunca sonhados, mas excluímos deles as grandes massas que condenamos à miséria" (2011, p. 171). Contudo, é possível reconhecer algumas conquistas importantes em termos da justiça social e cognitiva na sociedade brasileira.

As leis 10.639/03 e 11.645/08, por exemplo, abriram espaço para o

ensino da história e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas nas salas de aula. Um dos mecanismos para a execução deste trabalho é, justamente, pela via do ensino da literatura, embora na prática ainda exista muitas resistências e equívocos no trato com esses temas nas escolas, em razão do longo processo de racismo, xenofobia, silenciamento e invisibilidade destas culturas no âmbito da sociedade.

Outro ponto positivo é a projeção das obras de cunho social nos currículos escolares. Obras de cariz realista, modernista, neorrealista ou regionalista, juntamente com perspectivas de análises amparadas pela sociolinguística trazem a representação do povo, suas mazelas e cultura para o espaço do ensino da língua portuguesa e suas literaturas.

Os exames de ingresso às universidades acabam por serem mecanismos que orientam, em grande medida, a escolha das obras literárias a serem trabalhadas com os alunos, em especial, no ensino médio. Esses exames têm ultimamente privilegiado obras sociais. “A hora e vez de Augusto Matraga” (objeto de estudo deste trabalho) aparece com frequência, seja com a finalidade do estudo linguístico ou da análise literária[1].

Sobre a relação da literatura com a sociedade, vale ressaltar que o tratamento dado às obras, na atualidade, deve-se a algumas mudanças de paradigmas retratadas no texto de Antonio Candido mencionado anteriormente. O ensaísta exemplifica essa mudança com o fato de não serem mais comuns ou aceitáveis determinados discursos classistas ou racistas, como, por exemplo, a ideia de que a pobreza é uma vontade divina ou resultado da preguiça, bem como o fato de piadas racistas e xenofóbicas já não integrarem os meios de comunicação como ocorria há algumas décadas[2]. Essa mudança de atitudes é resultado de várias ações que incluem as realizadas pelos movimentos sociais, bem como, a recente incorporação destes temas nos ambientes acadêmicos e nas pautas de lideranças políticas.

Na visão de Candido, essas mudanças trouxeram certo pudor na celebração ou elogio das atitudes de injustiça social - embora nem sempre ocorra o real empenho para o fim das desigualdades, conforme constata ao afirmar que “a insensibilidade em face da miséria (...) [passou a] ser pelo menos disfarçada” (2011, p. 174), isso revela uma hipocrisia que “ao menos encobre a indiferença, anteriormente, generalizada. O conservadorismo, enquanto, denominação ou apetência política deixou de ser um ‘galardão’” (2011, p. 174).

Concordamos com a percepção de Candido embora, atualmente, vivenciamos um contexto em que algumas formas de discriminação social estão sendo, gradativamente, apoiadas por uma parte considerável da população. A projeção de líderes políticos com propósitos conservadores

[1] O conto “A hora e vez de Augusto Matraga” foi indicado na lista de leitura obrigatória no exame de ingresso de 2019 da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e o livro completo *Sagarana* na Unespar (Universidade Estadual do Paraná).

[2] O ensaio de Antonio Candido foi escrito em 1988. Embora ele observe em seu texto a diminuição de piadas racistas nos meios televisivos, a lei que criminalizou o racismo no Brasil foi promulgada apenas em 1989. Todavia, não é possível confirmar a ausência deste nos meios televisivos de comunicação e nas redes sociais.

demonstra algumas mudanças do quadro apontado por Candido como positivo.

Acreditamos que o movimento rumo à justiça social não seja contínuo, há idas e vindas, *rupturas e continuidades* – aproveitando a expressão consagrada por Antonio Candido (1993) no meio da academia literária. E dentre as continuidades rumo a níveis melhores de justiça social, o sociólogo e crítico literário indica em seu texto um progresso no afeto com o próximo. Para o intelectual, a solução dos problemas sociais perpassa a empatia, ou seja, o reconhecimento de que "aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo" (CANDIDO, 2011, p. 174). Esse argumento é utilizado a fim de defender o direito de todos ao acesso à literatura.

Candido tece uma crítica ao imaginário social de que apenas os indivíduos de classes econômicas privilegiadas merecem ter acesso às obras literárias. O seu ensaio foi escrito para ser lido numa conferência sobre os direitos humanos e fica claro que se dirige a uma elite intelectual supostamente defensora desses direitos, porém com dificuldades em lidar com os privilégios de classe. O argumento utilizado por Candido é nitidamente um intertexto do segundo mandamento cristão de "amar o próximo como a si mesmo". E para justificar a sua afirmação, apresenta um conceito utilizado pelo sociólogo e padre dominicano francês Luis-Joseph Lebret sobre os bens compressíveis e incompressíveis, ou seja, necessidades de primeira e segunda linha. Ele observa que a fronteira entre esses bens não é fácil de delinear, pois cada época ou cultura determina o grau de incompressibilidade das coisas. Tendo a educação e a propagação das ideologias de cada época, um peso determinante.

Candido relembra que, durante muito tempo, a classe média brasileira defendeu a inexistência de direitos trabalhistas como folga aos domingos para os empregados domésticos, assim como concessões mais cotidianas, porém reveladoras da manutenção de privilégios, como a ideia da não necessidade destes comerem a sobremesa, sob a justificativa de que isso não faria falta a quem não estava habituado a direitos ou regalias. Essa lógica, a qual Boaventura de Sousa Santos (2011) intitula como *colonialidade* não é causada unicamente pelas escolhas pessoais, mas é fruto de um sistema histórico de dominação entre as classes - resquício do processo de colonização do país construído sob as bases escravistas e da exploração dos mais pobres.

E como via de amenização ou possível resolução desse problema, Candido ressalta a importância da educação.

> É importante a consciência de cada um a respeito, sendo indispensável fazer sentir desde a infância que os pobres e desvalidos têm direito aos bens materiais (e que, portanto, não se trata de exercer caridade), assim como as minorias têm direito à igualdade de tratamento. Do ponto de vista social é preciso haver leis específicas garantindo este modo de ver. (CANDIDO, 2011, p. 176).

Seguindo esses argumentos, o intelectual afirma acreditar que os bens incompressíveis não são apenas os que garantem a dignidade e a sobrevivência física, mas também os que garantem a integridade espiritual. Nesse caso, a literatura tem um caráter de incompressibilidade por se tratar de uma necessidade profunda do ser humano. A definição de literatura é tomada de maneira ampla, abarcando as criações poéticas, ficcionais e dramáticas de

todas as culturas e sociedades[3], uma vez que todos os povos apresentam manifestações de fabulações (*idem*).

Candido afirma que a literatura é o sonho acordado da civilização. Portanto, assim como não pode haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, não haveria possibilidade de equilíbrio social sem a literatura. Sendo, portanto, um fator indispensável de humanização, pois "confirma o homem na sua humanidade", inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. "Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles" (p.176). Seria esse, portanto, um dos motivos da literatura ocupar os currículos escolares, pois tem como finalidade ser um equipamento intelectual e afetivo. Justamente, por ser também um instrumento poderoso de instrução. Afinal, os valores positivos e negativos preconizados pela sociedade estão presentes nas obras literárias.

No que diz respeito à conexão cognitiva da obra com o leitor, afirma que a literatura apresenta a possibilidade de o leitor vivenciar dialeticamente os problemas.

Nesse sentido, a obra "A hora e vez de Augusto Matraga" de Guimarães Rosa propicia essa possibilidade quando apresenta personagens socialmente marginalizados sob uma perspectiva que confere a elas características de humanidade e complexidade intelectual. Na experiência da leitura, o leitor "vivencia" e observa um Matraga (anteriormente chamado de Nhô Augusto) se transformar em Augusto Esteves. Numa breve análise a respeito dos nomes, podemos destrinchar o Matraga como (má+traga, do verbo trazer), ou seja, alguém que traz algo mau transformado numa figura que faz alusão ao cristianismo, uma vez que Esteves é derivado de Estevão que significa "o coroado". Este também é o nome de um dos apóstolos bíblicos conhecido por ser agraciado com a presença do Espírito Santo.

A análise de um texto literário inclui contexto, texto, léxico e gramática (ANTUNES, 2010). O leitor visualiza, nesse conto, a transformação humana de um ser que se desponta como mau, faz uma espécie de peregrinação e remissão dos pecados para, enfim, morrer (e matar) como um herói. Há indícios camuflados no texto que levam o leitor a intuir o desfecho. Um exercício interessante é buscar, juntamente com os alunos, algumas dessas pistas.

O conto inicia com a afirmação de que "Matraga não é Matraga, não é nada. Matraga é Esteves." (ROSA, 1984, p. 341). A personagem recebe três nomes e, em várias passagens, o texto traz elementos em trio, numa clara referência à religião cristã e a trindade. Nesse sentido, Matraga não é apenas "má traga", mas é também outros. Há alusões a outras passagens do texto

[3] Antonio Candido apresenta, em seu texto, uma definição de literatura que abarca as mais distintas manifestações culturais e traz ao debate uma questão muito atual sobre a separação qualitativa entre cultura popular e erudita. Ele utiliza termos como o civilizado e não-civilizado e uma nítida separação qualitativa entre as obras de autores consagrados e produções mais populares. Essa separação é atualmente, contestada pela perspectiva pós-colonial conforme a crítica ao eurocentrismo manifesto nessa distinção, discutida no texto de Boaventura de Sousa Santos (2002) sobre a sociologia das ausências.

bíblico, como quando Augusto empreende uma viagem sozinho montado em um jumento, semelhantemente à peregrinação de Cristo em Belém.

A narrativa dá ênfase numa transformação do espírito e caráter da personagem ao sacrificar-se pelos necessitados, numa referência direta ao sacrifício exercido por Jesus Cristo. Assim como ocorre no embate final em que se coloca em defesa de uma família desconhecida.

Em concordância com a sociolinguista Irandé Antunes (2010), acreditamos na importância da análise dos aspectos globais do texto, como o universo de referência, o tema, o esquema de composição e a relação de um texto com outros textos. Com relação ao último item, a autora resgata o conceito de intertextualidade, trabalhado por vários autores, como, por exemplo, Bakhtin (ANTUNES, 2010). Esses autores afirmam que nenhum texto pode ser absolutamente original no campo discursivo, uma vez que uma voz sempre carrega outras vozes que antecederam o que dizemos, conscientemente ou não (ANTUNES, 2010). Nesse sentido, "A hora e vez de Augusto Matraga" pode ser trabalhado com outros textos, conforme exemplificamos anteriormente quando destacamos as referências religiosas.

Antonio Candido afirma que a literatura não propicia uma experiência inofensiva, uma vez que influencia a estabilidade psíquica e moral do leitor, tendo a capacidade de desempenhar um papel na formação da personalidade do indivíduo. Embora, em sua visão, esta não tenha uma função moralista manifestada na capacidade de corromper ou de edificar. Para ele, pelo fato da literatura conjugar a liberdade de trazer em si o bem e o mal, esta humaniza em sentido profundo o indivíduo porque o "faz viver" (2011, p. 178).

De acordo com o intelectual, alguns aspectos da obra literária conjugam o que chama de "poder humanizador". Dentre eles está a "forma" literária, ou seja, "uma construção com estrutura e significado" (CANDIDO, 2011, p. 178). Tal estrutura apresenta um modo de expressão manifestado por meio das emoções e visões de mundo dos indivíduos ou grupos sociais, sendo também uma forma de conhecimento.

O efeito da atuação literária ocorre por meio da ação simultânea de três aspectos principais. Em sua opinião, o primeiro é, sem dúvida, o mais importante porque diz respeito à maneira como a mensagem é construída. Candido sublinha a importância da construção linguística como um modelo de coerência gerado pela palavra "organizada como se fossem tijolos" (p. 179). Esse caráter da obra literária provê ao leitor a capacidade de ordenar a sua mente e seus sentimentos e, consequentemente, a sua visão de mundo. Esse seria, portanto, de acordo com Candido, o primeiro fator humanizador da literatura.

Guimarães Rosa é um autor consagrado pela capacidade de criar neologismos e manejos linguísticos, pois une, entre suas muitas manobras de linguagem, com brilhantismo, radicais de diferentes raízes lexicais na criação de seus vocábulos. Ou seja, Rosa é um dos grandes "construtores" aos quais Candido se refere.

Levar os alunos a visualizar esses arranjos linguísticos, é uma atividade interessante para exercitar o fator descrito por Candido como humanizador. O título do livro *Sagarana*, por exemplo, inicia com o *saga* (radical de origem germânica que significa "canto heroico", "lenda") e *rana* (de origem tupi, significa

"semelhante"). Essa junção traz ao título da obra o significado de algo como "semelhante a uma saga". Vale lembrar que o livro foi publicado em 1946, período em que os estudos linguísticos no Brasil ainda não atestavam equidade entre as línguas europeias e as indígenas. O fato de Guimarães criar vocábulos com ambos os radicais apresenta um posicionamento de reconhecimento da riqueza léxica de ambas as línguas, bem como das variantes regionais brasileiras.

Tal postura está presente na obra de Guimarães Rosa em diversos níveis, como o fato de trazer temas existenciais complexos sob a voz de pessoas socioeconomicamente simples e marginalizadas.

A comparação da composição do texto literário com a construção de um edifício é feita por muitos escritores e teóricos. Leffa (1996) apresenta a metáfora em que o escritor é um arquiteto, o texto a planta e o leitor o construtor. Para ele, a construção do prédio ocorre durante a leitura da obra. Nessa concepção, essa construção é definida conforme o conhecimento prévio do construtor e sua capacidade de reconhecer o plano do arquiteto.

A ideia de Leffa relaciona-se com a de Candido quando esse afirma que o texto literário possui níveis de conhecimentos intencionais amparados por ideologias, crenças e adesões planejadas pelo autor como fez, por exemplo, o escritor do Romantismo brasileiro Castro Alves em suas produções sobre os negros escravizados. Para Candido, essa obra satisfaz a necessidade de conhecer os sentimentos e a sociedade, auxiliando o leitor a tomar posicionamentos em face deles.

Acreditamos que essa noção sobre a literatura abarca, principalmente, a literatura de cariz social. Embora, conforme reflete o autor, não se pode tomar como única função do texto literário alcançar esse sentido, sob o risco de sermos maiormente influenciados pelos juízos de valores (CANDIDO, 2011). Esse cuidado deve ser tomado pelos professores no trabalho com a literatura no ambiente escolar.

"A hora e vez de Augusto Matraga" apresenta vários níveis de conhecimento intencionais que podem ser analisados em sala de aula. O conto revela a vida do sertanejo e dos jagunços, comumente, vistos pela sociedade como marginalizados sociais. A leitura do texto, conquanto, convoca a empatia e identificação do leitor para com essas personagens. Isso é possível, graças ao modo como tais figuras são compostas. A ausência do maniqueísmo contribui para isso. Essas personagens não são unicamente más, trazem em si um movimento comum da atividade humana: a luta constante entre o bem e o mal. O contato com esses "pequenos mundos ficcionais" desperta no leitor sensações e sentimentos humanizadores.

A escola tem, no decorrer dos tempos, inserido em suas pautas algumas demandas sociais. Questões como a pobreza, fome, desastre ecológico, criminalidade, degradação dos espaços físicos das cidades são abordados pelos currículos com intuito de formar cidadãos críticos e, consequentemente, transformadores da sociedade da qual fazem parte. Essa é, de fato, uma das finalidades da escola, conforme consta na Constituição Federal Brasileira[4]. Embora coexista, nesse momento no Brasil, algumas tentativas de *rupturas*

[4] De acordo com o artigo 205 da Constituição Federal, a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

desse propósito.

A incorporação das questões sociais na escola é importante a fim de se efetuar o que Boaventura de Sousa Santos (2011) chama de justiça cognitiva. Santos teoriza sobre a monocultura do saber e as ausências ocorridas no ambiente acadêmico – nesse caso, transpomos essa discussão para o ambiente escolar. Para Santos, ausências ou "não- existências" são produzidas quando uma entidade é desqualificada, invisibilizada, vista como não inteligível e indesejada. Existem várias maneiras de se produzirem ausências ou não-existências. Elas ocorrem, por exemplo, quando se qualifica um conhecimento, um grupo social ou um indivíduo como ignorante, atrasado, inferior, local, improdutivo ou estéril.

Guimarães Rosa em "A hora e vez de Augusto Matraga" apresenta como personagens os chamados sertanejos. São agricultores, capangas, homens, mulheres, jovens, velhos e adultos sobreviventes de um ambiente inóspito onde enfrentam diariamente as dificuldades impostas pela vida e pelas consequências de serem marginalizados sociais. No entanto os configura, em seu universo ficcional, como indivíduos imbuídos de complexidade emocional e intelectual.

Aproximar o aluno desse universo ficcional e fazê-lo compreender a sua estruturação e construção linguística possibilita a humanização desses indivíduos, de acordo com os postulados de Candido, uma vez que amplia a capacidade reflexiva, ambivisão e criticidade a respeito da sociedade.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos** - fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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

_____. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. ed. Belo Horizonte-Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1993.

LEFFA,Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996

ROSA, Guimarães. A hora e a vez de Augusto Matraga. In: **Sagarana**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa Epistemologías del Sur. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Ano 16, nº 54, 2011, p. 17-39.

_____. **A gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, nº63, 2002, p.237-280.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

LEITURA DO FILME "DENTE CANINO" PELO MÉTODO RECEPCIONAL

Diana Patricia Ferreira de Santana[1]
Neide Biodere[2]

Introdução

De acordo com Marcos Napolitano (19…) o filme pode ser usado em sala de aula como um texto gerador de debates, pois são veículos de valores, conceitos e atitudes que comunicam e perturbam o espectador pelo modo como os temas são desenvolvidos. Não podemos então subestimar os aspectos da linguagem cinematográfica para a compreensão da sociedade em nosso tempo. Para Marc Ferro, a câmara:

> […] descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus "lapsus". É mais do que preciso para que, após a hora do desprezo venha a da desconfiança, a do temor (...). A idéia de que um gesto poderia ser uma frase, esse olhar, um longo discurso é totalmente insuportável: significaria que a imagem, as imagens (...) constituem a matéria de uma outra história que não a História, uma contra-análise da sociedade. (Ferro, 1976, p.203)

A noção de uma contra-análise significa que a linguagem cinematográfica diverge daquelas que estão na base das instituições, seja de orientação hegemônica ou não, pois a criação de um roteiro está desvinculada do compromisso com a verdade, mas implicada com a verossimilhança. A possibilidade de exprimir novas visões de mundo, novos princípios e concepções, sejam eles melhores ou piores, abre espaço para reflexões inéditas, tomadas de consciência e novas posturas diante de problemas e conflitos incomuns.

Este trabalho pretende fazer uma leitura cinematográfica do filme *Dente Canino* de Yorgos Lanthimos e Efthymis Filippou pelo método recepcional. O fio condutor de nossas considerações se atem à questão da linguagem e ao ensino domiciliar. Por se tratar de uma análise de agentes que vivem, provavelmente, no mesmo tempo retratado no filme, essa leitura irá refletir os valores e a visão de mundo dos agentes, mas também da sociedade que os fabricou, permitindo ao espectador traçar paralelos e estabelecer conexões com sua própria realidade. É no interior dessa intersecção que pretendemos problematizar questões relevantes como a manipulação da linguagem, o ambiente familiar degenerado e o ensino domiciliar.

[1] Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), professora efetiva do IFPR Campus Ivaiporã, diana.santana@ifpr.edu.br.
[2] Mestre em @ifpr.edu.br.

O Método Recepcional e a Teoria do Efeito

Abordamos o filme como um "texto", logo utilizaremos o método recepcional elaborado pelas professoras: Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar. Os pressupostos teóricos que orientam essa metodologia utilizam a Estética da Recepção de Hans Robert Jauss e a Teoria do Efeito de Wolfang Iser.

Grosso modo, a Estética da Recepção foi um movimento iniciado na Alemanha em 1967 com a aula inaugural de Jauss na Universidade de Constança intitulada "O que é e com que fim se estuda história da literatura?" Em sua exposição Jauss tece uma crítica ao estruturalismo ao mesmo tempo em que identifica os lapsos da historiografia literária afirmando que compete à história da literatura a recepção da obra. Se não formos capazes de entender o modo como tais obras foram lidas, incorporadas e difundidas não teremos critérios para avaliar seu valor literário, ou seja, porque razão se tornaram clássicos ou deixaram de sê-lo. Já a Teoria do efeito preocupa-se com a interação obra-leitor (em nosso caso: filme-espectador). "O efeito estético pode ser medido pelo êxito com que estimula as reações de seus leitores, levando-os a transformar o que lhes é familiar" (ISER, 1996, p.162). O leitor reage a um estímulo e através dele pode assim reconstruir a narrativa preenchendo as lacunas deixadas pelo autor. A desorientação do leitor diante de um texto é um efeito que pode indicar, por exemplo, a complexidade da narrativa. Assim como o texto literário o filme possui uma narrativa, um roteiro que se desenvolve permitindo que o espectador descubra novos fatos e seja surpreendido modificando suas teorias sobre o fato narrado, ampliando a cada cena o horizonte das cenas precedentes.

O Filme

Dente Canino foi lançado em 2009 e indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro, sendo agraciado na mostra *Um certo Olhar* do Festival de Cannes. A história retrata a rotina de uma família que vive numa situação de isolamento nos arredores de uma certa cidade. Composta pelo pai, a mãe e três filhos já adultos, apenas o pai - em função do trabalho - estabelece o elo entre o interior da casa e o mundo exterior. Toda a educação é assumida pelos pais, inclusive a linguagem. Não há aparelhos através dos quais os filhos possam ter qualquer conhecimento a respeito do mundo externo. Os aparelhos de TV não exibem programação, apenas fitas previamente gravadas sobre a própria rotina familiar. Não há computadores, celulares ou rádio, apenas um telefone para a comunicação dos pais (mantido em segredo no quarto do casal) para reportar qualquer anomalia na rotina. Para controlar os filhos e extirpar deles o desejo de sair, os pais criam uma série de jogos baseado em competições e recompensas.

A rotina da família começa a mudar com a interferência de Christina. A moça trabalha na mesma empresa do pai e é contratada por este para satisfzer os impulsos sexuais do filho. A presença de Christina passa a incitar as atitudes da filha mais velha a querer conhecer o que havia para além dos portões da casa. Para conter esse desejo o pai inventara algumas regras: os filhos só poderiam sair de casa quando o dente canino caísse, só poderiam sair sem perigo de carro e só poderiam aprender a dirigir quando o canino voltasse a

crescer. Privados acerca da verdade sobre esse fato, pois os dentes caninos são os últimos a cair na velhice, os filhos têm que lidar com a tensão entre curiosidade sobre o "lado de fora" e o medo das consequências de transgredir as regras.

O clímax da história ocorre quando a filha mais velha arranca os dentes caninos a pancadas e entra sangrando no porta-malas do carro. Os pais e irmãos a procuram nos arredores; os irmãos temendo ainda extrapolar os limites dos portões, mas retornam desolados para o interior da casa. No dia seguinte, como de costume, o pai segue para o trabalho sem saber que a filha encontra-se no porta-malas. Ele estaciona em frente à empresa e o filme acaba sem maiores esclarecimentos sobre o destino da filha.

A Educação Doméstica através da Linguagem Cinematográfica

Uma leitura possível, mas não a única, sobre Dente Canino é a que se atém à educação doméstica. Por estarem confinados em sua própria residência, os filhos mal sabem a extensão do mundo fora do espaço delimitado pelo quintal da casa. O ambiente oferece conforto e os filhos não parecem sofrer privação alimentar ou problemas de saúde física. Entretanto, para jovens que já passaram pela puberdade, suas atitudes são demasiado infantilizadas. A farsa da família feliz é mantida a um custo alto. Os estratagemas psicológicos utilizados pelos pais para subjugar os filhos incluem a manipulação deliberada da linguagem, o temor e certos rituais.

O significado de certos termos e palavras durante a educação eram alterados ganhando novos sentidos e alterando, com isso, a percepção do mundo dos filhos. Algumas concepções compreendem a linguagem como um processo de interação, como instrumento para a comunicação e/ou expressão do pensamento (Travaglia, 1997). Sem qualquer interação com o mundo externo - além daquelas já criadas entre os irmãos e pais - capaz de propiciar e fomentar a curiosidade, o espanto ou formas alternativas de pensamento, não era possível aos filhos expandir os horizontes da linguagem que utilizavam. Permaneciam cercados não apenas pelos portões da casa, mas pelos limites de seu próprio repertório linguístico. Para se ter uma ideia da perversidade desse tipo de manipulação, basta imaginar que palavras que você reconhece como: "chuva", "vermelho", "pois", "sempre", "vigésimo", entre outras, tivessem significados totalmente diferentes para outra pessoa. Como poderiam se comunicar? Não é a mesma coisa de estar num país conversando com um nativo de um idioma diferente, pois, nesse caso, ainda há a possibilidade de usar um dicionário para se traduzir, pois as duas palavras em diferente idiomas apontam para o mesmo objeto. No outro caso há uma total falta de referencialidade, pois o significado da palavra aponta para um objeto diferente.

Esse tipo de narrativa nos remete à alegoria da caverna de Platão, porém as correntes que aprisionavam os filhos em Dente Canino foram forjadas pelas ilusões inventadas pelos pais para a manutenção do cárcere. O controle da linguagem, das mídias e dos aparelhos domésticos, a incitação da atmosfera de temor seus joguinhos competitivos… Todo esse aparato alienava os jovens de seu tempo e impedia que alguma resitência ou revolta ocorresse coletivamente. Assim como na caverna, o arbítrio deveria partir de um e não do coletivo.

Dente Canino é uma alegoria de que a luz que nos permite enxergar não vem só de fora, ela reside em nós e reflete nossa verdadeira natureza. Nessa história, o pai ao tentar preservar a inocência dos filhos de uma sociedade que ele considera corrompida, os transforma em bebedores de leite; adultos infantilizados e adestrados. Boa parte da personalidade de uma pessoa provém da educação que lhe foi concebida. Com o tempo as crianças que são dependentes de seus pais, vão adquirindo independência e liberdade para percorrer seus próprios caminhos e fazer suas próprias escolhas. O grande equívoco dos pais que defendem a educação familiar é confundir o papel da educação. Essa tem uma função social a ser exercida por uma instituição de modo a inserir o sujeito na sociedade por meio da interação com seus pares. Na situação vivenciada em Dente Canino ocorre a total falta de livre arbítrio pelos filhos. As regras são instituídas por uma visão unilateral, de uma voz que afirma saber tudo e que se impõe como verdade absoluta, mas na realidade os filhos são privados das relações sociais extra familiares e se tornam sujeitos infantis de TODOS os pontos de vista.

Muitos pais acreditam na educação doméstica como uma alternativa para preservar seus filhos da violência que vige na sociedade, mas a vida urbana não pode ser interpretada como um risco à criança *strictu sensu.* Nada garante que o isolamento a isente de conhecer outros vícios, como aqueles que pudemos assistir no desenrrolar do filme Dente Canino. De acordo com Rousseau (2004) um ambiente não é fonte de vícios, mas esses advêm dos próprios homens. Quando a criança conclui alguns progressos e as suas faculdades estão finalmente desenvolvidas, alcançando o estágio em que deveremos considerá-la um ser moral, sua verdadeira liberdade ultrapassa a liberdade inicial de movimento e se transforma numa liberdade da vontade, ou seja, a criança é livre quando é capaz de realizar a sua vontade e isso significa ser capaz de bastar a si mesmo sem apresentar nenhuma dependência externa, pois segundo Rousseau (2004), o primeiro bem é a liberdade e não a autoridade.

Referências Bibliográficas

FERRO, M. Filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). **História**: novos objetos. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

_____. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético.** vol. 1. Tradução. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA PERSPECTIVA DE EMPODERAMENTO.

Neiva Zacarias Portes Pataro (UNESP-Assis)
Rozana Aparecida Messias (Orientadora-UNESP-Assis)

1. Introdução.

É fato que muitas pesquisas já foram e continuam sendo realizadas sobre a importância da leitura na vida do ser humano desde a mais tenra idade. Atualmente, com o desenvolvimento da tecnologia, os diversos meios de comunicação contribuem para a propagação com rapidez de diferentes gêneros textuais, sejam orais, escritos ou multimodais.

Entretanto, esta característica da modernidade influencia os comportamentos humanos: fazemos parte de uma sociedade em que se prevalece à cultura da escrita, atrelada à velocidade, ao pronto, ao volúvel, às coisas que não foram feitas para durar e, sobretudo, ao excesso de consumo.

Esta maneira de viver, em que há o predomínio do ter, provoca uma dispersão do ser e influencia nas relações interpessoais: o homem torna-se mais individualista e fragilizado, pois não se sente pertencente.

Atrelada a este cenário atual, há uma sociedade que, além de desvalorizar a escola pública, deseja a manutenção de privilégios de uma determinada classe social, tentando impedir que outras ascendam, ou até mesmo ocupem diferentes espaços, ao dominarem os mecanismos de leitura.

Emerge-se então a necessidade de práticas sociais que suscitem o encontro com o eu, que auxiliem o fortalecimento do indivíduo enquanto ser capaz e atuante nas diferentes esferas sociais, e que estejam menos preocupadas com a reprodução e perpetuação de valores desta sociedade excludente e consumista. A Literatura é um importante caminho neste sentido, uma vez que o encontro do homem com a palavra permite um mundo de significação, nutrindo o seu interior de humanidade e promovendo um engajamento existencial, como afirma Regina Zilberman

> Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.(ZILBERMAN, 2003, p.25)

Entretanto, como fazer com que a Literatura esteja presente em sala de aula sem perder seu poder gerador de reflexões humanas? Como trabalhá-la adequadamente, com objetivos de contribuir na formação do aluno para que não

apenas se constitua enquanto leitor consciente como também colabore para o seu processo de empoderamento[1]?

Na busca por responder a estas questões, o presente artigo pretende defender a leitura de textos literários na escola a partir de uma ordenação necessária presente em qualquer método quando se deseja alcançar um objetivo. Neste sentido, faremos: i) a defesa da escolarização adequada da literatura; ii) uma breve explicação sobre o conceito de letramento literário e sua possível abordagem; iii) uma abordagem do texto literário *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti sob uma perspectiva reflexiva; iv) uma proposta de sequência básica como sugere COSSON(2006) com o mesmo texto.

2. A Escolarização Adequada da Literatura.

A escola torna-se uma instituição decisiva no contato com o mundo literário e o professor um importante mediador que conduz a leitura numa perspectiva reflexiva, uma vez que ocupa espaços de circulação de discursos e de construção de poder.

Assim, a prática da leitura na escola precisa ser desvinculada do pretexto de se ensinar gramática, explorando as propriedades de significados e interpretações que o texto literário[2] permite, com vistas a ampliar a visão de mundo do aluno, uma vez que o domínio da cultura letrada possibilita uma maior compreensão do real, bem como do exercício da cidadania. Neste aspecto, concordamos com as palavras de COELHO (2007, p. 13): "*É pela palavra, pela literatura, que cada indivíduo pode se descobrir como parte essencial do todo que é a humanidade*".

Por outro lado, segundo SOARES (2006), é inevitável a escolarização do texto literário, uma vez que a didatização de conhecimentos é uma das essências da escola. Entretanto, a autora ressalta que pode ser feita adequadamente, prevalecendo uma prática que respeite o texto literário como um todo repleto de significância:

> Distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno

[1] Estamos utilizando o conceito deste termo baseando-nos na definição idealizada por Paulo Freire. Apesar de parecer ser recente, segundo Baquero (2012), o conceito de empoderamento já foi usado por Paulo Freire na década de 80 em sua tentativa de defender a educação como prática social libertária. Na perspectiva freireana, o empoderamento individual baseia-se numa perspectiva crítica da realidade, concebido como um processo e resultado de ação social, em que os indivíduos " tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder". (p.181).

[2] Apesar da abrangência de significados, destacamos neste artigo a definição, baseada nas idéias de FIORIN e SAVIOLI (2007) de texto literário como aquele em que há o predomínio da função estética da linguagem, em detrimento da função utilitarista e que, em seu plano de expressão, não apenas vincula conteúdos, como também cria-os.

> das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (p. 47)

Desta forma, o presente artigo justifica-se, sobretudo, na convicção do potencial humanizador da Literatura, sugerindo assim uma mudança de paradigma, na tentativa de abandonar a visão imediatista que a restringe e estimulando a leitura na prática de sala de aula, de maneira que auxilie os alunos num processo de empoderamento, pensando o texto literário num sentido mais profundo, como sugere Antonio Candido

> (...) assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (...) Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p.175)

Neste contexto, a prática do professor de Língua Portuguesa no ensino de Literatura deve ser atrelada a uma perspectiva reflexiva, que privilegie o acesso aos textos literários favorecendo a produção de sentidos, bem como ampliando a percepção de mundo do aluno e suas competências para participar dele de maneira plena. Para que haja êxito nesta tarefa, é necessário procurar por estratégias adequadas que ajudem o aluno enquanto sujeito do processo de leitura, capacitando-o para atribuir significações ao que foi lido. Para auxiliá-lo nesta busca, é necessário o desenvolvimento de práticas de diversos letramentos, destacando, neste artigo, o literário.

3. Conceito de Letramento Literário e uma Possível Abordagem.

Atualmente**,** muito se tem falado sobre o conceito de letramento. Sua definição está ligada às praticas sociais de leitura e escrita que ultrapassam o domínio alfabético e ortográfico. Segundo Geraldi

> O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade. (GERALDI, 2014, p.26)

Esta maneira de perceber os fenômenos da língua utilizada nas práticas do cotidiano ressalta assim, prioritariamente, o seu caráter social e,

consequentemente, os agentes que participam delas. O mesmo acontece no letramento literário, em que o aluno é visto como um participante ativo, como um sujeito que traz consigo um repertório cultural relevante. Neste sentido, Paulino afirma

> (...) usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler. (PAULINO, 2001, p.117)

Percebe-se então que, numa sociedade como a nossa, em que, cada vez mais, há o predomínio da escrita na vida pessoal, social e profissional, o processo de letramento está extremamente ligado à vida compartilhada com o outro. Cabe à escola, uma importante agência de letramento, trabalhar com propostas que visam o desenvolvimento efetivo de competências leitoras e escritoras do aluno, contribuindo para sua formação enquanto sujeito capaz de viver de maneira participativa e pertencente

> (...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descartá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2006, p.23).

Cabe ressaltar que as práticas de letramento literário envolvem a escrita literária, cuja marca essencial é a ficcionalidade. Por meio delas, busca-se formar leitores críticos, aptos a ler os textos literários, compreendendo-os e ressignificando-os, utilizando-se de estratégias específicas de leitura para que sejam capazes de interagir com a escrita. Num sentido mais amplo, auxiliam no desenvolvimento intelectual do aluno bem como permitem que se tornem capazes de atribuir sentidos à realidade.

Entretanto, para que haja sucesso nestas práticas, além de, essencialmente, uma receptividade positiva por parte dos alunos, é necessária uma antecipação: cabe ao professor, primeiramente, fazer a escolha prévia do texto literário, sua leitura minuciosa e um planejamento de como irá propor a abordagem com os seus alunos. Neste momento, devem-se respeitar alguns aspectos como a faixa etária, série, número de aulas que serão utilizadas, dentre outros, na intenção de propor este processo de formação do leitor baseado no conceito de letramento literário.

Existem algumas maneiras para se sugerir este tipo de letramento em sala de aula. De acordo com Cosson (2006), uma delas é a sequência básica. Nesta

forma de tratamento do texto literário, são destacadas quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação é o primeiro passo, consistindo em preparar o aluno para entrar no texto. Este momento é primordial para que haja sucesso no encontro entre leitor e obra, uma vez que são estabelecidos laços estreitos com o texto que se vai ler. Cosson (2006) faz algumas sugestões para esta etapa, como responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema, podendo exercer influência sobre as expectativas do leitor, mas não de determinar suas leituras.

A introdução é a apresentação do autor e do texto. Neste momento, é importante que o professor fale da obra e sua importância, justificando o motivo de sua escolha. Vale chamar a atenção para elementos paratextuais, como por exemplo, figuras que compõem a capa do livro escolhido como também informações básicas sobre o autor que podem auxiliar no entendimento do que será lido.

A etapa da leitura, por ter um objetivo a cumprir, precisa ser acompanhada, auxiliando o aluno em suas possíveis dificuldades. Neste momento, é possível fazer intervalos, que são pequenas intervenções em que o professor interage com conversas pontuais com a sala para saber sobre o andamento da história ou ainda pode propor alguma atividade específica, que o auxiliem na resolução de problemas com vocabulário, com a estrutura composicional do texto ou com o ritmo de leitura.

A última etapa desta sequência básica é a interpretação. Nela, deve haver o diálogo entre o autor, o leitor e a comunidade. Apesar de ser um conceito abrangente dentro do letramento literário, o autor propõe dois momentos: um interior e outro exterior. No primeiro, há a decifração do texto e seu clímax é a compreensão global da obra ao final da leitura. É neste "*momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras*." (COSSON, 2006, p. 65). É aqui também que todas as vivências do aluno, suas relações familiares e com o mundo ao redor vão contribuir de forma favorável ou não para o entendimento do que foi lido.

Já o momento externo é a materialização da interpretação, compartilhando-a e, assim, possibilitando a ampliação dos sentidos individualmente construídos. Ao externalizar a leitura, por escrito ou oralmente, o aluno faz uma reflexão sobre a obra lida e amplia o seu repertório. Existem várias formas de propor este momento, podendo ser a encenação do texto literário ou de parte dele, fazer um diário anônimo, colagens que destacam aspectos da obra, resenhas, etc, como o professor achar mais apropriado.

4. Abordagem do Texto Literário sob uma Perspectiva Reflexiva.

Para uma possível prática que privilegie uma leitura baseada nos princípios do letramento literário, sugerimos o trabalho com *A Moça Tecelã* de Marina Colasanti, que, enquanto gênero textual, apresenta a estrutura composicional do conto. Aqui, faremos uma breve análise de suas principais características, mais interpretativas do que estruturais, para que, em seguida, seja sugerido seu trabalho em sala de aula.

Primeiramente, é pertinente fazer algumas considerações sobre a autora do texto em questão. Nascida em uma cidade chamada Asmara, na Etiópia,

Marina Colasanti teve uma infância tumultuada devido à guerra em seu país. Viveu na Itália antes de vir para o Brasil, em 1948, morando no Rio de Janeiro até os dias de hoje. Além de jornalista, é escritora e ganhadora do Prêmio Jabuti. A leitura sempre fez parte de sua vida, tanto como fuga quanto para fortalecimento. Em seus livros, privilegia questões humanas com temáticas existenciais e muita sensibilidade. A autora afirma "(...) *o que me interessa não é contar uma história. É utilizar uma história para lidar com o amor e com o ódio, com o medo, o ciúme, o desejo, a grandeza humana, sua pequenez e sua morte*". (COLASANTI, 2004, p.2002). Percebe-se assim que, com sua escrita, Marina Colasanti provoca reflexões no leitor ligadas ao seu íntimo e ao mundo que o permeia, com personagens prioritariamente femininas, imersas em suas vidas familiares ou sociais.

Em *A Moça Tecelã*, Marina Colasanti propõe uma narrativa sensível e metafórica. Publicada no livro *Doze reis e a moça do labirinto do vento*, em 1983, a história narra o cotidiano de uma moça que tem como atividade principal tecer. Utilizando-se de um tear mágico, ela constrói sua própria realidade e tem o poder de interferir no mundo, não deixando que nada lhe falte: comida, leite, chuva pra refrescá-la e sol para aquecê-la, dando forma a tudo que sua imaginação lhe permitisse, tecendo sua vida e seus humores. Entretanto, chega o dia em que se sente solitária e resolve tecer uma companhia. Com a chegada de seu companheiro, o tear, instrumento até então utilizado para o prazer, passa a ser usado para a obtenção de riquezas e bens. Cansada daquela condição e saudosa de sua antiga vida, a moça, ao anoitecer, segura a lançadeira ao contrário e destece não apenas todos os desejos do companheiro, como ele mesmo. Então volta a sua vida simples e feliz, tecendo apenas os seus desejos e sonhos e os de mais ninguém.

O texto literário *A Moça Tecelã* é permeado por elementos dos Contos de Fada[3], como se a autora quisesse, por meio do irreal e do fantástico, trazer à tona questões da realidade. Dentre alguns, interessa ressaltar a relação íntima da protagonista com a natureza, presente nas escolhas lexicais da autora como em "a **chuva** vinha **cumprimentá-la** na janela", "delicado traço cor **da luz**, que ia passando entre os fios"; a delicadeza e sensibilidade da personagem feminina, como em "*acordava ainda no escuro como* ***se ouvisse o sol chegando***" e sua disciplina em "***tecer*** *era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que* ***queria fazer***". Há ainda o desejo do matrimônio como idealização de uma relação necessária pra a garantia de um final feliz, muito presente neste tipo de narrativa: "Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se **sentiu sozinha** e, pela primeira vez, pensou como seria bom ter um **marido** do lado".

Entretanto, podemos dizer que *A Moça Tecelã*, baseando-se nos estudos de BORGES e CÁNOVAS (2016), é um conto de fadas moderno, uma vez que *"retoma traços das antigas narrativas populares [os contos tradicionais], mas que, ao mesmo tempo, apresenta princípios estéticos e típicos de uma cultura atual"*. (p.147).

---

[3] Segundo COELHO (2003), possuem uma estrutura com algumas invariantes (desígnio ou aspiração; viagem; desafio; obstáculo; mediação natural; conquista do objetivo) . Além disto, são narrativas que estão deixando de ser entretenimento infantil, sendo redescobertas como "autênticas fontes de conhecimento do homem e de seu lugar no mundo". (p. 17).

Observamos então que o conto de Marina Colasanti desconstrói a forma tradicional deste gênero, trazendo aspectos culturais da sociedade atual. Ou seja, apesar da aproximação com as histórias clássicas, a autora rompe com a conduta esperada de uma personagem feminina neste gênero em questão, não apenas abandonando padrões de comportamento (desejo de ficar só, sem companheiro), como também transgredindo a tradição patriarcal e impositiva do matrimônio (separação/geração de herdeiros). Além disto, desconstrói o arquétipo do príncipe encantado como homem ideal, gentil e sedutor, encontrado nos contos de fadas tradicionais, ao mesmo tempo em que edifica o da mulher empoderada, que toma decisões e que está no comando de sua vida, se negando a manter uma relação de aparências que não a faz feliz.

Mesmo buscando sua completude na pessoa amada, ao se sentir presa aos afazeres domésticos, a tecelã, ao contrário de Penélope, mulher de Ulisses, símbolo de lealdade e fidelidade em *Odisseia* de Homero, não encontra na arte de tear o espaço para viver a longa e difícil espera pela felicidade: dona de sua vida e de seus anseios desconstrói e constrói sua própria história.

Há então um percurso de construção interior percorrido pela protagonista: primeiramente o momento idealizador, em que é donzela, pura, prendada e rodeada pela simplicidade, pelo natural, que sonha com a pessoa amada. Em seguida, o anulador, em que se encontra casada, subserviente, realizando todas as exigências do marido, sem se impor e, por último, o transgressor, da mulher dona de si, que se fortalece e que, buscando a felicidade, rebela-se e coloca um fim na relação repressora. É o momento do amadurecimento, da definição do próprio eu que se liberta do controle do outro.

A relação conjugal, neste caso, foi fadada ao fracasso porque os propósitos do marido e da tecelã eram diferentes: se por um lado, ela queria ser, por outro, ele queria ter. Caracterizam-se então por perfis antagônicos. Assim, este conto de fadas moderno é também um rito de passagem: pelo sofrimento, a protagonista cresce e amadure, despertando-se para construir sozinha sua própria completude.

Partindo assim do pressuposto de que o comportamento do ser se modifica com o passar do tempo, influenciando seus anseios e formas de viver, surgindo novos sujeitos e identidades, esta releitura de um conto de fada, rica de expressões simbólicas, toca em questões da própria essência humana, levando-nos a repensar possíveis preconceitos e concepções limitadoras ao fazer emergir uma nova identidade da mulher contemporânea e seu desejo de emancipação.

Esta breve análise de aspectos importantes do conto se faz necessária, uma vez que, por meio dela, o professor amplia o seu embasamento para sugerir uma proposta aos seus alunos que tenha como objetivo favorecer o letramento literário.

5. Proposta de Sequência Básica com o Conto *A Moça tecelã*, de Marina Colasanti .

Como já foi exposto, acreditamos na força humanizadora da Literatura, uma vez que nela estão presentes questões existenciais e sociais, permitindo reflexões importantes para a constituição do aluno não apenas enquanto leitor,

mas também como sujeito que pertence a um meio social, devendo saber interagir adequadamente nele.

Neste sentido, buscamos aqui expor uma proposta explorando o conto *A Moça Tecelã,* fundamentada no conceito de letramento enquanto prática social que se utiliza da leitura e escrita em "contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 2004, p.19), e que tenha como finalidade auxiliar o aluno no seu processo de constituição do ser, bem como que prioriza o texto literário como ampliador do repertório cultural do aluno, trabalhando-o dentro de uma sequência básica, em busca de seu letramento literário. (COSSON, 2006).

É relevante lembrar que COSSON (2006) não tem a intenção de propor um método fixo de como trabalhar o texto literário na escola, mas sim apresentar possíveis maneiras de utilizá-lo em sala de aula, destacando o seu caráter potencializador na aquisição de novos conhecimentos.

Assim, esta sequência aqui sugerida foi pensada para ser aplicada com os alunos do Ensino Fundamental II, mais especificamente, do oitavo ano, utilizando três aulas semanais. A **motivação**, como primeiro passo, baseia-se em uma atividade oral, com questões de sondagem sobre Conto de Fadas por eles conhecido e suas características, oportunizando que discorram até sobre algum que foi adaptado para o cinema, enquanto o professor anota na lousa. Em seguida, pode-se pedir que imaginem se é possível dar outros finais para os contos clássicos dos quais se lembraram, inclusive colocando elementos ou objetos modernos na narrativa.

Em seguida, o professor deve fazer a **introdução** da obra. Aqui é importante que conte um pouco sobre a vida da autora, sua paixão por escrever, bem como seu gosto em trabalhar em suas narrativas temáticas sentimentais e existenciais, que exige um olhar mais apurado para sua percepção. O professor deve deixar claro que o conto em questão faz parte de um livro com outros que podem ser lidos posteriormente.

Pensamos na **leitura** feita pelo professor em voz alta, enquanto os alunos acompanham. Como intervalo, sugerimos questões que levem o aluno a perceber as características da protagonista em detrimento com outras de contos de fada conhecidos por eles, bem como a mudança de seu comportamento.

Na **interpretação,** a sugestão é propor um debate oral sobre temas importantes que emergem da leitura: relacionamento abusivo, autonomia versus submissão, para, em seguida, sugerir uma produção textual que contemple uma reflexão em que, mobilizando conhecimentos, os alunos se posicionem sobre o papel da mulher na sociedade atual.

Esta é uma possibilidade de trabalho com o texto literário em questão, em um contexto pedagógico, dentre várias. Ao ser colocada em prática, acreditamos estar coerentes com o que defendemos até aqui: contribuir para o processo de letramento literário do aluno e, consequentemente, para sua formação humanística, empoderada, em que assumam uma posição de protagonista de sua existência.

6. Considerações Finais.

É notório que, apesar de pesquisas recentes defenderem a leitura de textos literários como motivadora e necessária para entender o mundo e viver melhor

(LAJOLO, 2008), pouco, ou insuficientemente, se reflete durante a formação profissional do professor sobre formas possíveis e adequadas de trabalhá-la nas aulas de Língua Portuguesa, para além dos livros didáticos. A elaboração deste artigo surgiu justamente por perceber a precariedade deste tipo de reflexão em minha formação.

Perde-se assim todo o potencial do texto literário: ao recriar a realidade através da ficção, é capaz de tratar das condições humanas, possibilitando entendê-las, sem que necessariamente precisemos passar por elas.

Pensar em mecanismos de leitura numa perspectiva que contribua para o letramento literário e, consequentemente, para o empoderamento do aluno, exige um trabalho sistematizado e não engessado, que demanda tempo e espaço para que o texto literário adentre a sala de aula, substituindo atividades exaustivas e repetitivas que pouco contribuem para a formação do aluno.

Ao pensarmos no trabalho, baseado no letramento literário, com o conto *A Moça Tecelã*, de Marina Colasanti, pretendemos conduzir os alunos para fazer importantes reflexões sobre o papel da mulher na atualidade, ajudá-los a ampliar sua visão de mundo sobre a necessidade de igualdade entre homens e mulheres, na busca de uma sociedade mais justa, coerente e, portanto, benéfica, bem como entender seu modo de apropriação destas questões. O ensino de língua materna ganha, assim, um caráter significativo e expressivo.

No anseio por este meio coletivo mais democrático, entendemos que a escola, enquanto instituição ideológica, deve proporcionar práticas adequadas e contextualizadas, que auxiliem no empoderamento de nossos alunos, para que exerçam todo seu potencial humano de forma coerente. Assim, sequências como a proposta aqui não podem ser pontuais, mas sim devem ser trabalhadas de maneira recorrente, permitindo o contato com temas diversificados de relevância social.

Entendemos e reforçamos que trabalhar o texto literário na escola sem didatizá-lo excessivamente é uma tarefa complexa, que exige metodologias adequadas, um estudo prévio, organizado e competente por parte do professor, enquanto mediador no processo de leitura. Ao seguir neste caminho, sua prática não apenas contribuirá para diminuir a exclusão social, como também auxiliará na formação de seus alunos enquanto sujeitos que abandonem a alienação, repudiem as injustiças sociais, e questionem a realidade que o cercam para que saibam se posicionar adequadamente, vivendo de maneira plena, consciente e participativa.

Referências Bibliográficas.

BAQUERO, Ruth Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social?- Uma discussão conceitual. **Revista Debates**. Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012

BORGES, K.J.S; CÁNOVAS, S.Y.M.L. O conto de fadas moderno: a atualização do gênero na obra infantojuvenil de Marina Colasanti. **FronteiraZ - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUCSP**, nº 17, 2016. Disponível em:

http://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/28872/21330 . Acesso em: 28 jul. 2018.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas: símbolos, mitos e arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

_____. Prefácio I. In: OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **A Literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje: caminhos de ensino**. São Paulo: Paulinas, 2008.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004, p. 202.

_____. A moça tecelã. 12ª ed. In: _____. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Global, 2006, p. 10-14.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____ (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.

PAULINO, Graça. "Letramento literário: por vielas e alamedas". **Revista FACED**, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, No. 05: 110-121, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A.M.; BRANDÃO, Heliana M.B.; MACHADO, Maria Z. V. (ORG.) **Escolarização da leitura literária**. 2º. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

LITERATURA E MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR

Diana Patrícia Ferreira de Santana (IFPR)[1]
Neide Biodere (IFPR)[2]

Introdução

A ideia de trabalhar matemática em consonância com a literatura constitui um método de trabalho que visa solucionar dois problemas comuns no ensino dessa disciplina: a dificuldade de lidar com o repertório "restrito" do aluno com relação à matemática e colocar esse repertório no interior de um contexto significativo para ele, ou seja, no interior de uma história. O termo "restrito" não significa considerar que o estudante é possuidor de um repertório pequeno ou que seu conhecimento dos conceitos matemáticos é insuficiente, apenas pretende destacar a qualidade de uso desses conceitos; noutras palavras, a capacidade do estudante fazer um número maior de relações com os conceitos conhecidos para além do uso tipicamente matemático. A história não apenas dá sentido aos conceitos matemáticos, mas imprime a eles, por meio de uma estética própria, uma experiência sensível que dissolve aquela velha tendência a esteriotipar a matemática como fria e calculista. A partir dessa expectativa elaboramos, para compor as aulas de geometria do terceiro ano do ensino médio, a atividade de leitura do livro *Flatland: A Romance of many dimensions* escrito por Edwin A. Abbott em 1884.

Sobre *Flatland*

O livro constitui uma crítica à sociedade vitoriana, período compreendido pelo reinado da rainha Vitória na Inglaterra e caracterizado por uma era de extremo conservadorismo e acentuada moral puritana. A figura masculina era predominante nas instituições e espaços públicos. À mulher cabia apenas o recato e a discrição. O conceito de infância não existia. As crianças da classe trabalhadora eram obrigadas a trabalhar até 12 horas por dia, fato constatado e narrado pelo escritor Charles Dickens em *Oliver Twist* (1838). Como o romance é um consolo para sociedades decadentes, o estilo foi o mais difundido na era vitoriana revelando nomes como as irmãs Charlotte, Anne e Emily Brontë, Oscar Wilde, Charles Dickens, George Eliot entre outros. Em 1846 com a publicação do livro *Book of Nonsense*, Edward Lear consolida o gênero literário do *nonsense* passando a influenciar outros autores, inclusive o próprio Edwin Abbott.

[1] diana.santana@ifpr.edu.br

[2] neide.biodere@ifpr.edu.br

Sobre o gênero

O gênero *nonsense* procura driblar a rigidez e a severidade encontrada nas leis e regras que tecem os costumes da época fazendo uso de uma linguagem figurada, abusando de frases e situações pretensamente "sem sentido" para denunciar as injustiças, os preconceitos e as incongruências do ambiente social. Serve-se de recursos metafóricos e alegóricos da língua e dá ao enredo um toque humorístico e fantástico se aproximando, em alguns casos, do absurdo.

A história de Flatland é narrada por um quadrado que vive num mundo de duas dimensões habitado por figuras poligonais cujo número de lados é indicativo da classe social a qual pertencem: quanto maior o número de lados maior sua importância. Nessa sociedade a mulher não possui lado algum, uma provocação de Abbott que não pode passar despercebida. O personagem principal de *Flatland* é um quadrado denominado A. Square (O Quadrado), o alter ego de Abbott. Ele tem uma experiência "mística" com a terceira dimensão e a partir dela passa a questionar seu próprio mundo. William Lindgren e Thomas Banchoff especulam se a história de Abbott pode ter sido influenciada pela leitura de *Dinâmicas de uma Partícula* (1865) de Lewis Carroll, um relato humorístico do caso de amor entre um par de criaturas lineares movendo-se através de uma superfície plana.

É possível ainda aproximar essa história do mito da caverna de Platão e extrair dela muito mais que conceitos matemáticos. No decorrer da história A. Square decide revelar aos habitantes de *Flatland* a existência da terceira dimensão, mas todos crêem que ele enlouquecera assim como o prisioneiro liberto que retorna à caverna para anunciar a existência de um mundo além das sombras na alegoria de Platão. O mito da caverna e *Flatland* são metáforas que exprimem a condição do homem perante o mundo conhecido, a descoberta de um novo mundo, a passagem da ignorância ao conhecimento e a atitude em lidar com o conhecimento adquirido. Outros exemplares, na literatura, que retomam a dicotomia entre mundo real e aparente podem ser identificados em obras como *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley e *A Caverna* de José Saramago.

Estratégias de Ensino-aprendizagem

A realização da atividade desenvolveu-se na forma de uma espécie de novela, uma novela matemática! Os dois prefácios foram abertos pelo professor e os demais capítulos foram divididos entre grupos de alunos. Um dia da semana foi reservado para que o grupo apresentasse o capítulo sob sua responsabilidade e, após a apresentação, os alunos deveriam identificar as metáforas matemáticas e estabelecer as devidas conexões com o texto. Essa era a proposta inicial. Entretanto, após a apresentação do primeiro grupo, o estranhamento dos alunos superou as expectativas e vários debates acabaram por acontecer para além da história original abordando problemas filosfóficos e sociais. Exemplo disso foi a analogia estabelecida com o problema da irregularidade de algumas figuras (na história) e o padrão de normalidade e beleza que vige no mundo contemporaneo. No livro há vários tipos de polígonos: desde os triângulos isósceles, muito pontiagudos, passando pelos equiláteros, considerados mais "normais" na sociedade de *Flatland* por sua regularidade e,

na sequencia, os quadrados, pentágonos hexágonos, sendo o círculo a figura de maior destaque, por possuir infinitos lados. A irregularidade não era tolerada, como se pode notar no trecho abaixo:

> “O irregular", dizem eles, "desde o nascimento é vigiado por seus próprios pais, ridicularizado por seus irmãos e irmãs, negligenciado pelos empregados domésticos, tratado com escárnio e suspeita pela sociedade e excluído de todas as posições de responsabilidade, confiança e utilidade. Cada movimento seu é cuidadosamente vigiado pela polícia até chegar à maioridade e se apresentar para ser inspecionado. Então ou é destruído, caso exceda a margem estabelecida de desvio, ou então enclausurado em uma repartição pública como escriturário de sétima categoria (ABBOTT, 1885, p. 27).

A situação dos “irregulares” de *Flatland* foi comparada às minorias do mundo contemporaneo: às comunidades LGBT, portadores de deficiencias, negros, nordestinos, etc. Alguns alunos ainda traçaram paralelos entre algumas figuras que arriscavam a vida em busca da regularidade em *Flatland* com aquelas pessoas que, insatisfeitas com sua forma, buscam hospitais e clínicas para se conformarem ao padrão de beleza e normalidade imposto pela nossa sociedade concluindo que, apesar de aparentarmos ser uma sociedade “mais aberta”, havia muitas semelhanças entre os costumes da era vitoriana e os nossos. Além dessas aproximações, outras pontes puderam ser construídas entre a história contada por Abbott, aspectos da vida cotidiana e teorias da física moderna mostrando o quão profícua pode ensejar a literatura quando aliada a uma proposta de ensino.

Em termos metodológicos a concepção de literatura que nos orientou para essa atividade educativa a considera como um trabalho com a linguagem nos moldes descritos por Leite (2011), ou seja, implica na leitura de “qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação”(p.21). Segundo a autora há inúmeras experiências como essa empreendida pelos educadores da pedagogia Freinet. A abordagem crítica na base desta perspectiva exige uma concepção de linguagem que transcende a linguagem técnica que tradicionalmente vigora na escola, principalmente nas aulas de matemática, pois entende que a linguagem pode exceder aquilo que é dado preliminarmente por meio do sentido atribuído por aquele que lê e é portador da experiência de leitura. A matemática, por sua vez, também é compreendida como uma linguagem gráfico simbólica que, apesar de possuir um sistema convencional de significados, ganha sentidos diversos no interior de uma história, pois a linguagem, como pondera Merleau-Ponty não é simples emissão de sons, não é tradução do pensamento nem vestuário de ideias verdadeiras, mas criação. Segundo Leite:

> O homem não é só *cogitatio*, a linguagem não é só pensamento. A linguagem, assim entendida, não é automática, mas intencional, não é mero estoque de palavras (ou regras), mas um modo de usá-las, um *trabalho* (LEITE, 2011, p.23).

A estratégia de ensino-aprendizagem para essa atividade educativa baseou-se na indicação da leitura e na formação de grupos de trabalho. Entretanto, no desenvolvimento da atividade os grupos de trabalho tornaram-se grupos de discussão e uma nova estratégia para organizar os debates teve que ser pensada para dar aos estudantes oportunidades de formular suas dúvidas e questionamentos. Apartes e interrupções foram necessários a fim de tornar os estudantes cônscios de algumas informações ou fornecer teorias contrárias às suas crenças ou convicções. De acordo com Bordenave (2015) existem muitas variedades de discussão e quem as conduz deve possuir alguma destreza para que ela não se transforme numa sessão de queixas e generalizações superficiais. Formular perguntas, estimular discrepâncias, manejar polêmicas e controlar a ansiedade em fornecer a resposta já pronta e consagrada constituem algumas dessas habilidades. Pereira (2015) cita ainda algumas técnicas de trabalho em grupo para organizar e agilizar as falas e apresentações.

Optamos pelo seminário, nome derivado da palavra “semente” e que indica uma ocasião para semear ideias e favorecer sua germinação (Bordenave Pereira, 2015, p.189), mas criamos nosso próprio modo de organização. As apresentações aconteceram na forma de uma novela, como já citamos acima, e cada capítulo era apresentado por um grupo e discutido logo em seguida. Desejava-se que algumas dúvidas fossem dirimidas com as leituras dos capítulos vindouros e essa expectativa criou um clima de curiosidade no qual alguns alunos acabaram por antecipar suas leituras.

Ao final, como avaliação, foi solicitado aos estudantes um texto escrito no qual eles pudessem colocar suas impressões e opiniões sobre a leitura e as discussões fomentadas. O texto escrito foi oportuno para conhecer as ideias dos alunos mais tímidos que se expressavam pouco nas discussões. A expectativa inicial foi atendida uma vez que consistia na ampliação do repertório do estudante.

Compreender que os conceitos de polígono, reta, ponto, dimensão e espaço são metáforas é essencial para a compreesnão do contexto e da crítica empreendida por Abbott. A metafóra opera por semelhança, fazendo transposição de sentidos e exigindo que o leitor faça comparações, analogias, relações e abstrações. Fiorin & Savioli (2006) nos adverte que “toda palavra que não indica algo presente no mundo natural, mas uma categoria que ordena o que está nele manifesto” (p.88) é um termo abstrato e como tal, não são categorias da realidade, mas da linguagem. Textos temáticos, como é o caso de *Flatland*, possuem uma função interpretativa e operam por meio do conceito. A matemática é uma linguagem que possui sua própria gramática, lida com conceitos e abstrações, mas antes de apreendê-la é preciso, como adverte Paulo Freire, aprender a ler o mundo.

Referências Bibliográficas

Abbott, E. A. (1884). **Flatland: A Romance of many dimensions**. http://groups.google.com/group/digitalsource. Consultado 14/12/2016.

Diaz Bordenave, J. & Pereira, A. M. (2015). **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 33. ed. Petropólis, RJ: Vozes.

Freire, P. (1989). **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.

Lecercle, J-J. *Philosophy of nonsense:* **The intuitions of Victorian nonsense literature**. Lodon/New York: Routledge, 2002.

Leite, L. C. M. (2011). Gramática e Literatura: Desencontros e Esperanças. In. O Texto na Sala de Aula, pp. 17-25. São Paulo: Ática.

Platão. (2014). **A República**. 9. ed. (Maria Helena da Rocha Pereira, Trans.). Lisboa: Calouste Gulbenkian.

Savioli, F. P. & Fiorin, J. L. (2006). **Lições de texto: leitura e redação**. 5. ed. São Paulo: Ática.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ
INSTITUTO FEDERAL

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

METODOLOGIAS PARA LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO SURDA NO BRASIL: UM CENÁRIO DICOTÔMICO

Adriana de Carvalho (IFSP)
Maressa De Freitas Vieira (Orientadora - IFSP)

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo as metodologias utilizadas no Brasil para a alfabetização e o letramento de surdos em língua portuguesa. O objetivo é fazer um delineamento histórico da educação dos surdos, bem como das metodologias de ensino e aprendizagem, levantando os aspectos positivos e negativos trazidos por elas na educação surda brasileira. No presente estudo será realizada uma revisão sistemática da literatura disponível, ou seja, fontes primárias de informação como livros, artigos, teses, dissertações e monografias referentes ao assunto. Também serão utilizadas as obras literárias pertencentes e disponíveis no acervo da Biblioteca do IFSP Avaré/SP, além de sites de busca como Scielo e Google acadêmico. Em seguida, será feita uma sistematização das metodologias, colocando-as por ordem cronológica em uma linha do tempo a fim de demonstrar as evoluções no processo de educação dos surdos.

Palavras-chave: Português; Surdos; Letramento; Inclusão.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Introdução

De acordo com Laraia (2009, p.10), a primeira noção de cultura foi datada de quatro séculos antes de Cristo, quando Confúcio indica que a "natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantém separados". A deficiência está presente na história da humanidade, sendo as pessoas com deficiência discriminadas desde o início da civilização, na maioria das vezes foram retiradas do convívio social, por apresentarem alguma "anomalia"; por isso, eram descartadas para que se evitasse que outras pessoas fossem "contagiadas" pela sua doença (tratavam pessoas com deficiência, iguais aos doentes).

Marcia Honora (2014) afirma que o primeiro registro que encontra se na história da educação de surdos, situa-se no século XII e tende se a uma concepção dos romanos e gregos que esses deficientes não eram humanos por não falarem. Entendiam se que os surdos não podiam pensar, que não conseguiriam um raciocínio logico pela sua deficiência. A partir da idade média a educação europeia influenciou o resto do mundo com suas ideias e práticas pedagógicas. É interessante quando se compara a história, em uma mesma época porem em dois lugares diferentes. Na Europa a educação de surdos deu os primeiros passos que influenciaram mais tarde os demais países em suas práticas educacionais. Segundo Goldfeld (1997, p.25): (...) "o monge Beneditino espanhol, Pedro Ponce de Leon, ensinou quatro surdos de nobres, a falar grego, latim e italiano, além de ensinar física e astronomia".

Ponce de Leon desenvolveu um método de educação de surdos que envolvia o alfabeto manual a escrita e a oralização, e criou uma escola de professores para surdos. Naquele tempo os surdos não tinham o direito de receber herança, de ter seus nomes em testamentos, de ter direito a escolarização e também não tinham direito de se casar. Os surdos não eram bem aceitos pela sua família, não eram aceitos pela sociedade, não frequentavam festas, escolas, reuniões de família geralmente moravam nos fundos das casas e eram criados por amas de leite. Por não possuírem uma língua fácil de entender, os surdos não tinham um costume de se confessar nas igrejas, o que incomodava muito os participantes da igreja católica. Uma alternativa que eles encontraram para solucionar essa situação foi se voltar para o que acontecia nos monastérios em que os monges viviam em clausuras e por terem feito o voto de silencio, eram obrigados a permanecerem em silencio para não passarem os segredos das escrituras sagradas. Os monges criaram então, uma linguagem de gestos básicos para conseguirem se comunicar, portanto esse avanço foi o marco inicial para desconstruir o isolamento do surdo pela sua condição.

Ponce de Léon teve muitos alunos com surdez e seu trabalho ficou reconhecido por toda a Europa por ter alunos com bastante conhecimento em matemática, história e filosofia. Por isso, o monge foi reconhecido como o primeiro professor de surdos da história. Muitos senhores feudais mandavam seus filhos para serem educados por ele, para que conseguissem falar e assim ter o direito de receberem herança O problema é que a educação era feita impondo-lhes a oralidade, ao invés do respeito pela língua de sinais.

Assim, podemos a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e das modalidades em que as línguas se apresentam. Para Chomsky (1995), seja a língua como for, a faculdade da linguagem é algo comum entre os seres humanos:

A concepção de que a articulação e a percepção envolvem a mesma interface (representação fonética) é controversa. O termo “articulatório” é tão restrito que sugere que a faculdade da linguagem apresenta uma modalidade específica, com uma relação especial aos órgãos vocais. O trabalho nos últimos anos em língua de sinais evidencia que essa concepção é muito restrita. Eu continuarei a usar o termo, mas sem quaisquer implicações sobre a especificidade do sistema de output, mantendo o caso das línguas faladas. (Chomsky, 1995 a, p.434).

De uma forma geral, os linguistas têm se ocupado em identificar o que é comum entre as línguas de sinais e as línguas faladas, desde a sua aquisição até mesmo um estudo mais aprofundado despertando grande interesse em todas as áreas. Parte-se dos referenciais já propostos para as línguas faladas e os universais linguísticos que também foram estabelecidos a partir de estudos com várias línguas faladas e propõem-se análises das línguas de sinais. O investimento nesta linha investigativa justificou-se, uma vez que na década de 60 havia um movimento intenso no sentido de “provar” que as línguas de sinais eram, de fato, línguas naturais. Atualmente, não há dúvidas em relação ao estatuto linguístico das línguas de sinais. Assim, principalmente a partir da década de 90, iniciaram-se investigações com o intuito de identificar não apenas o que era “igual”, mas também o que era “diferente” com o objetivo de enriquecer as teorias linguísticas atuais. A pergunta que antes era “Como a linguística se aplica às línguas de sinais e aos estudos da aquisição das línguas de sinais” passou a ser “Como as línguas de sinais e os estudos do processo de aquisição das línguas de sinais podem contribuir para os estudos linguísticos” A mudança, aparentemente sutil, abre novos caminhos investigativos no campo da linguística, buscando explicações para o que é diferente entre estas modalidades, inclusive seu modo de aquisição.

De acordo com Fernandes (2003), a surdez é um país cuja história é escrita de geração a geração, pois reveste-se de um caráter singular e muito específico. Skliar (1997) divide a história da educação dos surdos em dois grandes períodos. O primeiro vai de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, quando a educação era feita por intermédio das Línguas de Sinais; e o segundo de 1880 até os dias atuais, segundo a qual a educação dos surdos se reduz basicamente à língua oral.

Tradicionalmente, no Brasil, a educação de surdos sempre aconteceu em ambientes especiais, com segregação do surdo que, para frequentar a escola, deveria já estar alfabetizado. Silva (1998, p.14) aponta:

> Apenas eram encaminhadas para a escola comum aquelas crianças que se mostrassem aptas a acompanhar a rede regular de ensino, isto é, que tivessem adquirido uma fala boa e inteligível e tivessem também uma boa leitura labial, além de já estarem alfabetizadas... A esses surdos não era permitido usar qualquer gesto além dos naturais, com a justificativa de que esses acabavam por inibir a iniciativa, ou o desejo, da criança pela fala.

As crianças surdas com menos de um ano de idade, assim como as crianças ouvintes, apontam frequentemente para indicar objetos e pessoas; no entanto, quando a criança entra no estágio de um sinal, o uso do apontamento desaparece. Petitto (1987) sugere que nesse período parece ocorrer uma reorganização básica em que a criança muda o conceito do apontamento inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua tanto para ouvintes como para surdos (linguístico). Surgem as primeiras combinações de sinais por volta dos dois anos nas crianças surdas, um processo mais demorado que o balbuciar dos ouvintes, isso se dá porque o surdo procura caminhos para a sua comunicação, iniciando assim a gesticulação.

Sabe-se que a educação constitui direito de todos os cidadãos brasileiros, surdos ou não, e cabe aos sistemas de ensino viabilizar as condições de comunicação que garantam o acesso ao currículo e à informação. Nesse contexto, estão a alfabetização e o letramento. Kleiman (2009) afirma que letramento é o pleno domínio de utilização do código, fazendo com que o sujeito letrado seja capaz interpretar o mundo/sociedade onde vive. Isto porque é através da linguagem que o indivíduo percebe o mundo e constrói a sua própria concepção. Para as pessoas surdas o desenvolvimento cognitivo desenvolve-se da mesma forma que os ouvintes e quando um indivíduo surdo tem acesso a sua língua natural, ou seja, a língua de sinais, ele se desenvolve integralmente, pois tem inteligência semelhante a dos ouvintes, diferindo apenas na forma como aprendem, que é visual e não oral-auditiva (SKLIAR, 2005).

A língua de sinais somente passou a ser bem aceita a partir do ano de 1970, quando a comunicação surgiu como um método que tinha o princípio o uso da língua oral e sinalizada que poderia ser usada constantemente. A partir do ano 2000, o método mais usado era o bilinguismo, utilizado mundialmente, que prioriza o ensinamento de duas línguas, a língua de sinais como língua materna, e a língua dos pais em sua forma escrita.

No ambiente escolar, de acordo com Tavares e Carvalho (2010, p.3-4), percebe-se que, em nosso país, entre os documentos das Políticas Públicas e sua implementação, há uma grande distância. Na prática, o que se percebe, é o surdo mais excluído do que incluído, enfrentando dificuldades, que, muitas vezes os seus familiares é que tentam minimizar, buscando soluções nem sempre eficientes para ajudá-los.

Material e Métodos

Como citado anteriormente, para o presente estudo foi realizada uma revisão sistemática da literatura disponível, ou seja, fontes primárias de informação como livros, artigos, teses, dissertações e monografias referentes ao assunto. Também serão utilizadas as obras literárias pertencentes e disponíveis no acervo da Biblioteca do IFSP Avaré/SP, além de sites de busca como Scielo e Google acadêmico utilizando os descritores “educação surda”, “alfabetização e letramento de surdo” e “metodolgias para educação surda”, sendo excluídos todos os trabalhos que não condiziam com a proposta deste estudo. Em seguida, foi feita uma sistematização das metodologias, colocando-as por ordem cronológica em uma linha do tempo a fim de demonstrar as etapas e as

metodologias utilizadas no processo de educação dos surdos e levantar seus aspectos favoráveis e desfavoráveis.

Resultados e Discussão

Com base na metodologia, tivemos os seguintes resultados:

Após conhecer sobre a história do surdo e de sua educação, podemos comprovar que no início lhe impuseram o Oralismo, proibindo o uso de outros meios de comunicação entre os surdos, exigiam um parâmetro de igualdade em sua comunicação forçando-lhes a fala, e deixando um pouco de lado o aprendizado da língua de sinais, que em um primeiro momento não obteve reconhecimento de sua necessidade. Pleiteavam uma igualdade forçada, sem respeitar os limites do surdo, deixando-os mais vulneráveis a comunicação.

Com a chegada da Comunicação Total, a língua de sinais passa a fazer parte das opções de comunicação do surdo, porém não é a sua prioridade. Ainda priorizam a oralidade.

Com o Bilinguismo, a língua de sinais é aceita e priorizada cmo principal meio de comunicação com os surdos e juntamente com o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, isso se dá em ambiente escolar, porém sem o apoio da família e da sociedade que na maioria das vezes é ouvinte acaba por naufragar esta possibilidade por não cultuar a comunicação fora do ambiente escolar, pois a comunidade não esta envolvida no aprendizado, o que faz com que este aprendizado fique muito limitado, além de não conter profissionais capacitados para ensiná-los e acompanha-los em sua evolução.

A proposta da Pedagogia Surda se adere aos problemas e passa pelos princípios satisfatórios de aprendizado do surdo. Isso porque a metodologia traz o professor também surdo, o que prioriza integralmente a língua de sinais e não há outras opções de língua. O investimento é alto, porém é o melhor caminho. Ainda existem barreiras, precisamos profissionalizar surdos para serem professores, aparando arestas inclusive no que se diz a Proposta de Inclusão. Eles sabem como colaborar com o aprendizado da melhor forma, pois passam na pele as dificuldades e saberiam contribuir com uma melhor resposta em várias situações dentro deste ambiente escolar.

O surdo precisa assumir sua identidade como tal, devemos permitir que ele consiga comunicar-se com a sociedade ouvinte através da sua linguagem natural que é a língua de sinais, mesmo que encontrem barreiras, sua comunicação deve ser respeitada.

Conclusões

A análise do cenário brasileiro de alfabetização e letramento de surdos, bem como suas metodologias, permitiu observar que na perspectiva da inclusão social e escolar não se pode mais ignorar as diferentes condições de aprendizagem dos alunos surdos. Sabemos que a realidade, em relação à inclusão a que tanto se prega, está bem aquém das políticas propostas. Em relação às pessoas surdas, embora a legislação preveja mecanismos de acessibilidade para elas, o que se tem alcançado é o mínimo em relação ao necessário, porem o numero de pessoas que necessitam utilizar este

mecanismo de aprendizado esta cada vez maior. Antigamente a surdez era escondida. O tempo passou e nos dias atuais isso já não mais ocorre, porem limita-se muito ainda no que diz respeito a igualdade proposta.

A sociedade vive em um processo de transformação, novas tecnologias surgem, com várias oportunidades e a escola cabe o papel de preparar o aluno para a vida, com isso é necessário que os profissionais da educação sejam comprometidos a promover uma aprendizagem de qualidade, e permaneça em constante reflexão sobre seus métodos de ensino, e quais as concepções de aprendizagem estão proporcionando a estes alunos.

Referências Bibliográficas

CARVALHO, Ananda dos S. **Educação Inclusiva**: Práticas Docentes frente à Deficiência Auditiva. São Paulo: Anhanguera, 2017.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

HONORA, Marcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez**: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1 ciclo/ Marcia Honora. – São Paulo: Cortez, 2014

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, Coleção Letramento, Educação e Sociedade, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 23. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. P.10.

QUADROS, Ronice Muller de; e FINGER Ingrid. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Universidade Federal de Santa Catarina, S.C

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In (org) **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

_____. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Volume I Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. **Os Estudos Surdos em Educação**: problematizando a normalidade. Porto Alegre: Mediação, p.7-32, 2005.

http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras Acesso em 15/09/2018 as 14h40

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

O PROCESSO DE ATUALIZAÇÃO DO CONTO CHAPEUZINHO VERMELHO: DO HORRÍFERO AO ENCANTADO

Gessica Luana Silva Campos (IFSP)
Maressa de Freitas Vieira (Orientadora - IFSP)

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo as diferentes versões do conto Chapeuzinho Vermelho. O objetivo deste trabalho é fazer uma análise comparativa das diferentes versões que ao longo do tempo foram narradas, escritas e modificadas. Para isso foram selecionadas a versão contada pelos camponeses oralmente, a escrita por Charles Perrault (1697), a dos irmãos Grimm (1812) e por fim a transcrição do filme “Deu a louca na Chapeuzinho” de Cory Edwards (2005). A metodologia será feita em três etapas: Primeiro faremos a segmentação de sentenças com base na teoria de Labov (1997). Em seguida, as sentenças serão comparadas e analisadas com base nas particularidades de Bruner (1991), enfatizando os vínculos emocionais. Finalmente, faremos uma tabela comparativa a fim de verificar as modificações dos vínculos de estado emocional da Chapeuzinho e sua relação com o contexto histórico de cada narrativa.

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; Bruner; tradição oral; análise narrativa.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Introdução

Narrar é um costume social que já faz parte de nós há tempos. Através desse hábito as pessoas tornam acessíveis informações identitárias importantes dentro de suas narrativas que podem ser descobertas mesmo se colocadas de forma implícita.

Uma narrativa oral que venha sendo passada através das gerações faz com que através de estudos direcionados seja possível aferir conhecimentos sobre determinada época ou comunidade.

Segundo Bamberg (2004), pode-se fazer uma construção da identidade social através dessas narrativas que exprimem hábitos e costumes. E a importância desse tipo de estudo fica evidente, quando nota-se o quão pouco pode ser o conhecimento relativo a uma época ou comunidade. Suas produções, sejam elas orais ou escritas carregam consigo toda uma bagagem cultural e a sua revisão, se analisadas e interpretadas através de técnicas específicas para esse tipo de leitura pode trazer à luz informações relevantes para diversas áreas de estudos científicos.

Autores como Charles Perrault e os irmãos Grimm, tomaram a iniciativa de transcrever algumas das muitas histórias do povo na época, devido a demanda da população do campo para a cidade, ocorria da parte deles um receio de que estas narrativas se perdessem, por isso a decisão de fazer as versões escritas.

Essas histórias possuem diversas versões e já vem sendo contadas há centenas de anos. A menina do capuz vermelho nem sempre foi conhecida por essa característica específica da qual podemos facilmente fazer alusão a ela, possui raízes espalhadas por mais de um continente, como podemos verificar no mapa abaixo:

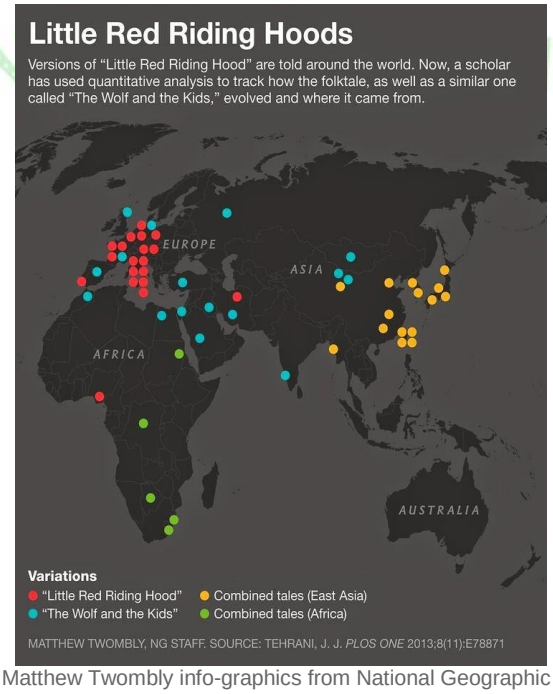


Fig 1. Matthew Twombly info-graphics from National Geographic Article, 'What Wide Origins You Have, Little Red Riding Hood!'

Os pontos destacados em vermelho são histórias que contém como personagem uma menina que utiliza o capuz vermelho enquanto que os pontos azuis são versões que contém como personagens um lobo e um criança. As demais cores simbolizam a mescla destas duas versões em diferentes continentes.

Cada uma dessas histórias possui a singularidade regional de cada povo, que exprimem aí todos os seus conhecimentos e crenças. Essas narrativas são ferramentas importantes que contém material analisável não somente para áreas da antropologia ou sociologia, mas também para a linguística. Labov através de seus estudos descobriu essa importância, o que resultou em um dedicado trabalho de análise narrativa.

De acordo com Labov (1997), a narrativa se constitui de unidades, ou seja, orações, sentenças, que têm como objetivo recapitular os eventos, unindo-os por meio da sequência temporal. Assim, elas constituem uma maneira de veicular um ponto de vista sobre os acontecimentos narrados. Por isso, com relação à forma, Labov (1997) compõe a narrativa com seis macro-proposições:

- resumo (do que trata a narrativa sumariamente)
- orientação (serve de referência dos eventos: quem, onde, como...)
- complicação (o que acontece que merece ser narrado)
- avaliação (o que é interessante a respeito)
- resolução (o que acontece finalmente)
- coda ou conclusão (o fim)

Para manter o alinhamento, o enunciador das narrativas pode modificá-las e por isso elas nem sempre se superpõem, uma vez que “se adaptam continuamente às necessidades e restrições dos indivíduos” (Ferreira Netto, 2008, p. 10). Essas adaptações ficam subentendidas nas narrativas, mas se seguirmos as propostas sobre pensamento narrativo de Bruner (1991), (Diacronicidade, Particularidade, Vínculos de estados intencionais, Composicionalidade hermenêutica, Canonicidade e violação, Referencialidade, Genericidade, Normatividade, Sensibilidade de contexto e negociabilidade e Acréscimo) conseguimos definir muito bem as adaptações e o caráter normativo das narrativas.

Para este estudo, a análise foi feita seguindo dois aspectos, segundo Brunner (1991; FERREIRA NETTO, 2008): vínculos de estados emocionais e as particularidades. Isso se fez necessário porque percebemos que as narrativas se diferenciam exatamente nos aspectos de canonicidade e violação a partir do objeto de desejo (particularidades) e o que é feito para conseguir tal objeto

(vínculos de estados emocionais). Estas características, de acordo com Bruner (1991) permitem ao enunciador construir uma história, uma tradição que assegure identificação social, mesmo que isso não seja claramente percebido. Por isso, pode-se afirmar que as narrativas podem se variar em função das necessidades sociais.

Material e Métodos

Como citado anteriormente, a metodologia seguiu as seguintes etapas: Primeiro segmentamos as sentenças de todas as narrativas, conforme metodologia de Labov (1997). Em seguida, os dados foram comparados e analisados com base nas particularidades de Bruner (1991), enfatizando os vínculos emocionais. A análise foi feita especialmente da sentença narrativa, conforme suas sentenças componentes, de acordo com a técnica de segmentação proposta por Labov (1997). Então, separamos as sentenças em colunas, sincronizando-as por eventos descritos e verificamos a similaridade entre os mesmos, seguindo dois aspectos, segundo Brunner (1991; FERREIRA NETTO, 2008): vínculos de estados emocionais e as particularidades. Isso se fez necessário porque nessas narrativas dois aspectos são relevantes: objeto de desejo (particularidade) e o que é feito para conseguir tal objeto (vínculos de estados emocionais), elementos que irão direcionar as transformações das narrativas conforme a sociedade em que estavam inseridas.

Resultados e Discussão

Comparando as obras, podemos estabelecer algumas comparações entre particularidades e vínculos de estados emocionais, tal como foram propostos por Bruner (1991):

TABELA 1. Particularidades e Vínculos de Estados Emocionais

Particularidades	**CV camponeses (Idade média)**	**CV Perrault (1697)**	**CV Irmãos Grimm (1812)**	**Deu a louca na Chapeuzinho (2004)**
Atores	Filha (idade indeterminada)	Capuchinho Vermelho (jovem)	Capuchinho Vermelho (doce pequena)	Chapeuzinho Vermelho (menina)
Objeto de desejo	Ajudar a avó	Ajudar a avó	Ajudar a avó	Ajudar a avó
Forma de obter	Chegando incólume à casa da avó	Chegando incólume à casa da avó	Chegando incólume à casa da avó	Protegendo as receitas para que elas ficassem incólumes
Fornecedor do objeto de desejo	Pedido da mãe	Pedido da mãe	Pedido da mãe	Pedido da avó

Meio de fornecer	Levando pão e leites para a sua avó	Levando bôla e manteiga para a avó doente	Levando bolo e vinho para a avó doente	Levando receitas para a casa da avó e salvando-as do ladrão.
Local do encontro com o fornecedor do objeto de desejo	Na casa da mãe	Na casa da mãe	Na casa da mãe	Em frente a sua casa
Finalização	A menina morre	A menina é engolida pelo lobo	A menina e a avó são salvas pelo caçador e o lobo morre	A menina, a avó e o lobo conseguem vencer o vilão (coelho), que vai preso
Referencialidade	Lobo	Lobo	Lobo Mau	Lobo Mau
1º fator	Observado sua aparência, não teme o lobo e conversa com ele	Observado sua aparência, não teme o lobo e conversa com ele	Observado sua aparência, não teme o lobo e conversa com ele	Observado sua aparência, não teme o lobo e conversa com ele
2º fator	o lobo tira informações dela	o lobo tira informações dela	o lobo tira informações dela	o lobo tira informações dela
3º fator	O lobo pega o caminho mais rápido	O lobo a manipula para pegar o caminho mais longo, disputando quem chegaria primeiro	O lobo a manipula para pegar o caminho mais longo, falando das flores e borboletas da floresta	O lobo a ameaça, mostrando os dentes
4º fator	O lobo come a avó, tira seu sangue e corta a carne. Depois finge ser a velhinha	Conversa com a avó, a engole e finge ser a velhinha	Conversa com a avó, a come e finge ser a velhinha	Não encontra a vovó e finge ser a velhinha
5º fator	Ao ser descoberto, o lobo come CV	Ao ser descoberto, o lobo engole CV	Ao ser descoberto, o lobo engole CV	Ao ser descoberto, o lobo ataca CV com um atiçador de lareira
Vinculo de estados emocionais				

Motor do objeto do desejo	Amparo aos mais velhos	Amparo aos mais velhos	Amparo aos mais velhos	Amparo aos mais velhos
1º fator	Inocência	Inocência	Inocência	Inocência
2º fator	Confiança (no lobo)	Confiança (no lobo)	Confiança (no lobo)	Confiança (no lobo)
3º fator	Imprudência	Competitividade	Dispersão, devaneio	Sobrecarga de Informação (Information overload)
4º fator	Ilusão	Ilusão	Ilusão	Ilusão
5º fator	Desvendamento	Desvendamento	Desvendamento	Desvendamento
Desencadeador da emoção	Não se deixar levar pelas aparências	Não se deixar levar pelas aparências	Não se deixar levar pelas aparências	Não se deixar levar pelas aparências

As três narrativas iniciais assemelham-se porque têm início com a apresentação da personagem principal: a filha, Capuchinho Vermelho e Capuchinho Vermelho. Entretanto, o filme não segue essa ordem, pois tem início com a cena "clássica" da Chapeuzinho e do Lobo na casa da avó e, em um primeiro momento, Chapeuzinho é aparentemente "esperta". Essa modificação corrobora com as ideias de Vansina (1982), quando o autor afirma que, para exercer uma "função", a narrativa vai se adaptando, podendo de encurtar ou se prolongar de acordo com a duração dos acontecimentos. Os elementos que deixam de ter relevância contemporânea tendem a ser logo esquecidos ou transformados. Ou ainda com Goody e Watt (2006, p. 22), que afirmam: "como os indivíduos de cada geração adquirem seu vocabulário, suas genealogias e seus mitos, eles são inconscientes de que várias palavras, nomes próprios e histórias foram descartados, ou que tiveram seus significados transformados ou formas substituídas".

Apesar de o roteiro ser construído com base na quebra de expectativa do espectador, o fundo narrativo permanece, já que todas as narrativas trazem o mesmo objeto de desejo da personagem principal: ajudar a avó.

Comparando as quatro narrativas, pudemos estabelecer algumas comparações entre particularidades e vínculos de estados emocionais, tal como foram propostos por Bruner (1991), além da referencialidade, canonicidade e violação.

As particularidades se referem a dados pessoais, particulares, que se destinam à superfície social e, portanto, funcionam como reforços para a memória cultural do receptor/ouvinte/espectador, ou seja: coloca em pauta as conexões que faltam e precisam ser trazidas para a compreensão das relações. No caso dos contos analisados, o motor desencadeador, como citado anteriormente, é amparar os mais velhos (no caso a avó). A partir desse desejo, os comportamentos e/ou atitudes da protagonista serão questionados.

Tais questionamentos levam em conta os vínculos de estados emocionais. Estes nada mais são que manifestações emocionais humanas atribuídas às

personagens, quaisquer que elas sejam. Podem aparecer como as razões intencionais, os motivos / causas de determinado comportamento, como crenças, desejos, teorias ou valores.

No caso dos trechos escolhidos para análise, podemos subentender uma associação de um vínculo de estado emocional a uma particularidade. Ou seja: Chapeuzinho só conseguirá ajudar chegando incólume à casa da avó, seja levando pão e leite (1ª narrativa), bôla e manteiga (2ª narrativa), bolo e vinho (3ª narrativa) ou as receitas (4ª narrativa).

Quanto à referencialidade, há alguns elementos que fazem a coerência entre o fato narrado e a comunidade que faz a narrativa em relação aos comportamentos salvaguardados, que seriam o modelo ideal. No caso, pode-se inferir que a menina é uma pessoa benevolente (pois deseja auxiliar a avó) e, por conta disso, é ingênua e não percebe a real intenção do lobo (nas três primeiras narrativas) ou do coelho (na última).

Essas referências estão diretamente ligadas à canonicidade e violação. Essa característica se estabelece quando existe a transgressão do comportamento considerado ideal, gerando o "motivo" para a existência da narrativa e, claro, uma consequência ao "violador". Aqui, a violação seria o fato de se deixar enganar ou manipular pelas aparências, já que a menina não vê maldade em conversar com o lobo ou o coelho (no caso da 4ª narrativa) e confiar neles.

As consequências para tal comportamento são praticamente as mesmas: o lobo chega primeiro à casa da avó, que desaparece (sendo comida, engolida ou se escondendo). Em seguida, finge ser a velhinha para enganar Chapeuzinho, mas é descoberto.

Mas há uma divergência importante entre as narrativas: no conto 1, o lobo, ao saber que a protagonista iria pelo caminho das Agulhas, sai apressado e pega o outro caminho. No conto 2, o lobo manipula Chapeuzinho instigando sua competitividade, já que disputa quem chegaria primeiro à casa da avó. No conto 3, ele diz à protagonista que aproveitasse seu tempo, observando as flores e borboletas do bosque. No conto 4, a ameaça mostrando os dentes. Esse fator é importante porque, vinculando a um estado emocional, percebemos que o motor dessas atitudes do lobo se diferenciam exatamente pelo comportamento da protagonista. Interessante notar que o comportamento questionado se modifica nas narrativas, de acordo com o público para quem a história foi contada. No conto da Idade Média, o comportamento questionado é a imprudência da menina, ao se deixar levar pelas aparências e não pensar que o lobo poderia pegar o caminho mais curto e devorá-la, assim como a avó No conto do século XVII, o comportamento questionado é a competitividade, pois a menina disputa com o lobo quem chegaria primeiro à casa da avó. Na narrativa do século XIX, questiona-se a dispersão, o devaneio, já que a protagonista fica entretida com as borboletas e as flores. No filme do século XXI, o que se questiona é a sobrecarga de informação, já que Chapeuzinho, em vez de questionar o lobo como nos outros contos, revida tudo o que ele fala com uma informação a respeito do que está acontecendo.

Conclusões

Portanto, a investigação dessas narrativas mostrou que as transformações das narrativas apontam para as mudanças próprias de cada sociedade. Na Idade Média, período teocêntrico, a canonicidade e violação giravam em torno da imprudência, que é uma modalidade de culpa. No século XVII, período de grandes conflitos (Guerra dos trinta anos, Grande Guerra turca, Revolução Holandesa, Guerra Civil Inglesa, entre outros), a canonicidade e violação giravam em torno da competitividade. No século XIX, época de acontecimentos como a Revolução Industrial e do Realismo, movimento de reação ao Romantismo, a canonicidade e violação giravam em torno da distração, do devaneio (que podemos inferir como romântico, já que a menina se distrai com as flores e borboletas, como dito anteriormente). Finalmente, no século XXI, era do conhecimento globalizado através da tecnologia e da internet, a canonicidade e a violação giram em torno da “information overload”, ou sobrecarga de informação. Essa sobrecarga traz problemas à sociedade moderna que absorve um excesso de informações, muitas vezes inúteis para a construção do conhecimento. Isso é reforçado no texto ao deixar claro que, mesmo tendo informações sobre o lobo, sobre o ladrão de receitas ou sobre os acontecimentos, elas não foram úteis para Chapeuzinho, que se deixou levar pela aparência do coelho, o verdadeiro ladrão da história.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, 8.1, 1991. pp.1-21.

BAMBERG, M. (2004). **I know it may sound mean to say this, but we couldnt really care less about her anyway**: Form and Functions of "Slut Bashing" in Male Identity Constructions in 15-Year-Olds. Human Development, 249, 1-23.

FERREIRA NETTO, W. **Tradição Oral e construção de narrativas**. São Paulo: Paulistana, 2008.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **The Journal of Narrative and Life History** v. 7, n. 1-4, 1997.

(**Fig. 1**) HARTIGAN Shea, Rachel. (2013) 'What Wide Origins You Have, Little Red Riding Hood!', A transcript of an interview between Rachael Shae Hartican and Jamshi Tehrani. National Geographic. Disponível em: http://hazelterry.blogspot.com/2014/11/. Acesso em 10 ago. 2018)

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS E ESPANHOL

O TRABALHO COM GÊNERO DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO DIGITAL

João Luiz Machado Neto[1]
Geovana Lourenço de Carvalho[2]

Introdução

Esta pesquisa se materializa a fim de instigar discussões acerca do tratamento de gêneros digitais nos livros didáticos, doravante LD, no contexto pedagógico atual. Sendo a escola o ambiente de inclusão social por excelência e devido às transformações de diversas ordens proporcionadas pelo desenvolvimento tecnológico, é necessário que o principal material de apoio para os professores esteja adaptado às novas demandas sociais decorridas dessas transformações. Dito de outra forma, as tecnologias digitais da informação e comunicação, doravante TDIC, ampliaram os meios pelos quais as interações sociais são realizadas ao permitirem a emergência de gêneros do discurso digitais e híbridos, logo, é importante que nos LDs haja considerações sobre essas novas formas de socialização.

Mas não nos iludimos com alguma noção sobre o irrestrito potencial transformador da educação. Então estabelecemos conexões entre teoria do gênero da perspectiva sociocultural com o letramento ideológico (STREET, 2014) para por arestas menos idealista em nosso propósito. Julgamos importante esse tipo de letramento por compreendermos a educação como um fenômeno social completamente contraditório por possuir em si as sementes da criação e a potência da destruição, aculturação. E tal reflexão não é de juízo puramente intelectual! Mas constitui um pressuposto básico de uma prática que esteja aberta às mudanças necessárias para que ela se torne mais potente, humana e transformadora.

Por fim, concebemos o gênero como ponto nodal desse trabalho por ser um enunciado relativamente estável em um campo de atividades concretizadas dialogicamente e servindo como unidade para análise de temas, composições e estilos, além disso, por: a) ser associável ao letramento; b) afetar políticas de ensino; c) ser viável para se compreender os enunciados via TDICs e d) aproximar a realidade escolar da extra-escolar.

Fundamentação Teórica

Lançando mão de Bakhtin (2011, p. 283), os gêneros do discurso “organizam o nosso discurso” e, se não existissem, “a comunicação discursiva seria quase impossível”. Eles são enunciados mais ou menos estáveis de um campo de atividades que nos são “dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna” (BAKHTIN, 2011, p. 282) e é impossível uma classificação estanque deles dada a multiplicidade de campos de ações e sujeitos. O autor

[1] Graduando Letras/Espanhol – IFSP/Câmpus Avaré

[2] Profª Ma. orientadora IFSP/Câmpus Avaré

pondera que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1953/1979, p. 302 apud SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, p. 23).

Ou seja, para Bakhtin, só é possível a comunicação verbal a partir do momento que já existam parâmetros compartilhados entre os locutores de algum campo para que a comunicação não se perca na equivocidade e esses parâmetros já conteriam em si algumas finalidades que os locutores compartilhariam entre si permitindo que a comunicação seja efetiva.

Mesmo em decorrência da natureza das TDICs que cria gêneros com caráter mais dinâmico e interativo (BEZERRA, 2010), os digitais, eles não chegam a ruborizar os antigos teóricos de gêneros porque os aspectos dialógicos, de sujeitos sociais, e vozes da teoria sociocultural continuam relevantes (NETO, THADEI, *et al.*, 2013), isto é, a produção discursiva segue parâmetros similares e os gêneros são ainda enunciados mais ou menos cristalizados em composição, tema e estilo. O que muda drasticamente é o meio no qual o enunciado será materializado. As TDICs permitem que os gêneros digitais sejam compostos por diferentes regimes de signo, mais dinâmicos, mais interativos e menos localizados.

Mas descartamos que a capacidade multissemiótica, dinamicidade, interatividade e desterritorialização sejam elementos que problematizariam as formulações teóricas porque: a congregação de vários regimes de signos não é, evidentemente, um problema, haja vista que os gêneros são sempre a dobra de gênero sobre gênero ou o desdobramento de outros gêneros; a dinamicidade e a interatividade estão implicadas no próprio conceito dialogismo e a desterritorialização é um momento do processo de territorialização, isto é, os “campos” de Bakhtin estão se formando, agora, apesar das limitações geográficas. Por isso reafirmamos que “o caráter multissemiótico dos textos/enunciados contemporâneos não parece desafiar fortemente os conceitos e categorias propostos [pela teoria bakhtiniana]” (ROJO, 2011:12 apud MARSARO, 2013, p.183) e acrescentamos que tampouco a dinamicidade, a interação e a desterritorialização parecem desafiá-lo.

Por sua vez, os letramentos são as práticas sociais de troca de informação; são meios de enunciação, sejam elas leitura, escrita ou fala e sejam elas por meio de qualquer suporte. Isso porque:

> um letramento é sempre letramento em algum *gênero*, que precisa ser definido em tempos dos sistemas de signos que o compõem, das tecnologias materiais envolvidas, do contexto social de produção, circulação e uso desse gênero em particular. Podemos ser letrados no gênero relatório de pesquisa científica ou no gênero apresentação empresarial; em cada caso, são muito diferentes as capacidades letradas específicas e as comunidades comunicativas relevantes [...]. (LEMKE 1998a apud ROJO, 2013, p. 22).

O letramento ideológico pressupõe tantas práticas de letramento quanto são as “práticas culturais específicas” e as relações de poder que fazem parte delas (STREET, 2014), ou seja, afasta-se totalmente do letramento como o domínio imparcial de gêneros do discurso.

Contudo, várias políticas educacionais continuam construindo propostas pedagógicas a partir do letramentos autônomos que por si apenas seriam o suficiente para transformar a realidade de um sujeito, por ele ser absoluto e único. Por exemplo, se um iraquiano fosse educado nos moldes ocidentais de letramento ele, apenas pelo novo conhecimento adquirido, teria a sua realidade transformada, porque "quando as pessoas o adquirem, elas de algum modo 'vão se dar melhor'" (STREET, 2014, p. 30).

Por outro lado, a visão que Street tem de letramento ideológico poderia fornecer.

> um arcabouço mais proveitoso para ações e campanhas futuras. Isso implica reconhecer a multiplicidade de práticas letradas, em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido em cada campanha. Também postula que a decisão sobre que letramento é apropriado para um dado contexto e campanha é em si mesma uma questão política e não simplesmente uma questão de escolha neutra por parte de "especialistas" e técnicos (Street, 2014, p. 30).

Se se pretende de fato tornar a escola um espaço de inclusão e democratização, é necessário subverter o seu funcionamento padrão, porque basta ela não contemplar a Diferença nos conteúdos, técnicas e métodos de ensino ou critérios de avaliação para que ela seja antidemocrática:

> Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants de différents classes sociales: autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils de fait, comme égaux en droit et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture (BORDIEU, 1966, p. 336 apud SCHNEUWLY, ROSAT, *et al.*, 1993, p. 262).

Em relação ao letramento digital, Ribeiro (2009, p. 30), salienta:

> *Letramento digital* é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficientes em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

E, Lankshear e Knobel (2006, p. 17), estabelecendo o letramento digital em uma perspectiva sociocultural:

> we should think of «digital literacy» as shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning making mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged etc., via digital codification. Digital literacy is really digital literacies.

Mas, é importante salientar que devemos ter em mente que há especificidades contíguas à cada letramento como são específicos os múltiplos

contextos de diálogos. Em se tratando de letramentos digitais, concordamos com a tese de Lankshear e Knobel de que há a digitalidade – questão técnico-material – e um novo *ethos* (apud MARSARO, 2013) que diferenciam este tipo de letramento dos outros. Assumimos que o conceito digitalidade pode ser comparado ao aspecto multissemiótico dos enunciados contemporâneos (ROJO, 2011:12 apud MARSARO, 2013, p.183), além é claro, da virtualidade e das TDICs. Já o *ethos*:

> consiste, pois, em uma realidade de maior participação entre as pessoas, mais colaborativa, marcada por características mais distributivas do que as dos letramentos convencionais. Por conseguinte, suas regras e normas são mais fluidas e menos formatadas o que implica, então, a emergência de "um novo tipo de mentalidade" (Lankshear e Bigum, 1999: 457) (MAIA, 2013, p. 67).

Diante do discutido, por que transformar os gêneros do discurso em objetos de ensino-aprendizagem, se os alunos já teriam desenvolvido as habilidades para a utilização dos gêneros utilizados em seu campo social? Ainda, conforme Erstad (2008 apud LIMA e GRANDE 2013) há pesquisas que indicam que os estudantes aprendem mais sobre a utilização das mídias digitais fora da escola. Logo, o que a escola tem para ensinar?

Primeiro, a escola contribui para a não reificação do conteúdo escolar, porque, conforme Schneuwly e Dolz (2004: 1 apud CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2011, p. 43), o gênero articula escola e sociedade; segundo, como Cope e Kalantzis (2008ª apud NETO, THADEI *et al*, 2013, p. 137) pensamos que há diferentes aprendizados, o do ambiente escolar são exógenos, conscientes, sistemáticos, explícitos, estruturados e orientados e os do extraescolar são endógenos, involuntários, inconscientes, amorfos, casuais e indiretos e, terceiro, compreendendo a escola como o ambiente para inclusão e democratização, ela sendo um ambiente cada vez mais múltiplo (SCHNEUWLY *et al.*, 1993) e essa diversidade trazendo consigo letramentos não valorizados (ROJO, 2009 apud LIMA e GRANDE, 2013), sabemos que ela é o ambiente por excelência para a transmissão dos gêneros valorizados para a inclusão e democratização e para a discussão de práticas de letramentos como práticas sociais (STREET, 1985 apud STREET, 2003, p.77) e, consequentemente, práticas estigmatizadas e prestigiadas (BAGNO, 2007).

Quanto aos livros didáticos, dois elementos relevantes são a sua globalidade (CHOPPIN, 2008) e o "peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial" em função de sua existência (CHOPPIN, 2004). Outro fenômeno consistente para se pensar o LD é sua existência em vários países (CHOPPIN, 2008) que nos sugere que eles sejam necessários.

Vendo-o como necessário, imaginamos múltiplos benefícios a partir de sua utilização, já que: a) durante a dinâmica ensino-aprendizagem é a articulação entre longevas prescrições de programas gerais e o discurso singular e concreto do professor (CHOPPIN, 2002. e MUNAKATA, 2013); b) permite um ensino comum entre classes (CHOPPIN, 2008); c) cada aluno pode ter um livro (CHOPPIN, 2008); d) contribui com a difusão e organização democrática do

ensino (CHOPPIN, 2008); e) contém atividades e exercícios fixos que permitem a aproximação de programas curriculares.

Quanto ao seu papel para a economia editorial, para dimensionar sua importância, Choppin (2004), lembra que:

> em um país como o Brasil, por exemplo, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1966, aproximadamente a 61% da produção nacional (p. 551).

Ou seja, mesmo que os dados sejam de mais de 50 anos atrás, podemos antever possíveis interesses e pressões que existem em sua produção, o que obriga-nos a pensá-lo além de pedagogicamente, economicamente e politicamente.

Além desses aspectos já rascunhados, como qualquer outro objeto, para compreendê-lo é essencial entender sua estrutura e funções. Bem, quanto a sua materialidade, assumimos os raciocínios de Choppin (2002) e Munakata (2013) e defendemos o, respectivamente, como um objeto fabricado em um dado ponto geográfico e histórico e, portanto, está sujeito às técnicas de produção daquele momento; e é resultado de relações sociais de produção de diversas modalidades. Logo, há uma evolução/diferenciação entre esses materiais dependendo dos fatores citados e sua estrutura estará submetida a diferentes regras de mercado, políticas educacionais e cultura.

À estrutura corresponde a sua parte material, desde a tipografia até o material utilizado na capa. Não há uma necessidade de elementos que compõem algum LD, contudo, nos é evidente que não confundiremos tal material com uma bíblia ou um panfleto.

Já as funções exercidas per eles são essencialmente quatro (cf. CHOPPIN, 2004): referencial; instrumental; ideológica/cultural e documental. Respectivamente, em i) o LD é um suporte para conteúdos educativos determinados por parâmetros sociais sobre o que se deve transmitir à próxima geração; em ii) ele propõe atividades e exercícios para aprimorar a memorização, desenvolver algumas habilidades cognitivas e aquisição de métodos de análise e resolução de problemas; em iii) o material serve como um dos principais vetores para o ensino da língua, cultura e valores das classes prestigiadas e em iv) a função essencial é a documental e figuraria como um conjunto de documentos icônicos ou textuais que poderiam desenvolver o espírito crítico do aluno por confrontos e observações.

Análise do Material Didático

FIGURA 1 – Coleção “Português: Contexto, Interlocução e Sentido” – CAPA

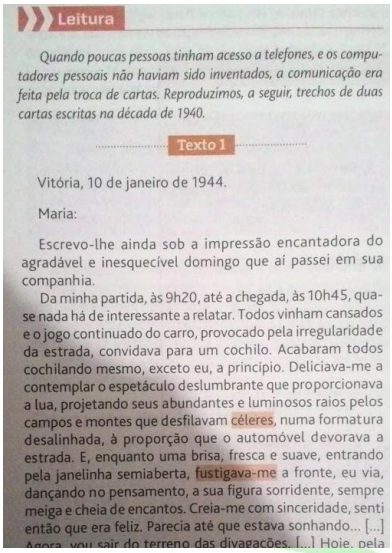
Para a discussão sobre o estudo dos gêneros digitais e as TDICs no material, escolhemos duas atividades da unidade 8 para a análise proposta por esse trabalho, porque nelas há o trabalho com o gênero digital. Essas atividades são do capítulo 27 e são favoráveis à análise por intercalar a carta pessoal e o *e-mail* pessoal, ora evidenciando as semelhanças ora explicitando as diferenças.

O capítulo começa com uma atividade chamada leitura. Antes dos textos 1 e 2, ambos do gênero carta pessoal, há uma breve explicação de que antes do acesso às TDICs a comunicação era feita pela troca de cartas. Esses textos são cartas de duas pessoas enamoradas no ano de 1944 e são ilustrados com a colagem da foto dos autores.

FIGURA 2 – Coleção “Português: Contexto Interlocução e Sentido, v. 1, p. 262.

FIGURA 3 – Coleção “Português: Contexto, Interlocução e Sentido”, v.1, p. 262, recorte “Leitura” e “Texto 1”.

FIGURA 4 – Coleção “Português: Contexto, Interlocução e Sentido, v.1, p. 262-263, recorte.



Leitura

Quando poucas pessoas tinham acesso a telefones, e os computadores pessoais não haviam sido inventados, a comunicação era feita pela troca de cartas. Reproduzimos, a seguir, trechos de duas cartas escritas na década de 1940.

Texto 1

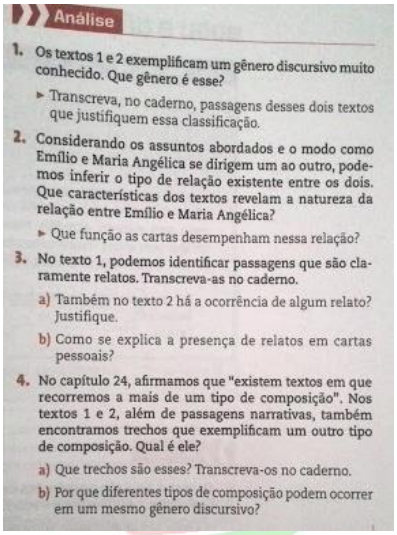
Vitória, 10 de janeiro de 1944.

Maria:

Escrevo-lhe ainda sob a impressão encantadora do agradável e inesquecível domingo que aí passei em sua companhia.

Da minha partida, às 9h20, até a chegada, às 10h45, quase nada há de interessante a relatar. Todos vinham cansados e o jogo continuado do carro, provocado pela irregularidade da estrada, convidava para um cochilo. Acabaram todos cochilando mesmo, exceto eu, a princípio. Deliciava-me a contemplar o espetáculo deslumbrante que proporcionava a lua, projetando seus abundantes e luminosos raios pelos campos e montes que desfilavam céleres, numa formatura desalinhada, à proporção que o automóvel devorava a estrada. E, enquanto uma brisa, fresca e suave, entrando pela janelinha semiaberta, fustigava-me a fronte, eu via, dançando no pensamento, a sua figura sorridente, sempre meiga e cheia de encantos. Creia-me com sinceridade, senti então que era feliz. Parecia até que estava sonhando... [...]

FIGURA 5 – Coleção “Português: Contexto, Interlocução e Sentido”, v. 1, p. 263.



Análise

1. Os textos 1 e 2 exemplificam um gênero discursivo muito conhecido. Que gênero é esse?
   ▸ Transcreva, no caderno, passagens desses dois textos que justifiquem essa classificação.
2. Considerando os assuntos abordados e o modo como Emílio e Maria Angélica se dirigem um ao outro, podemos inferir o tipo de relação existente entre os dois. Que características dos textos revelam a natureza da relação entre Emílio e Maria Angélica?
   ▸ Que função as cartas desempenham nessa relação?
3. No texto 1, podemos identificar passagens que são claramente relatos. Transcreva-as no caderno.
   a) Também no texto 2 há a ocorrência de algum relato? Justifique.
   b) Como se explica a presença de relatos em cartas pessoais?
4. No capítulo 24, afirmamos que "existem textos em que recorremos a mais de um tipo de composição". Nos textos 1 e 2, além de passagens narrativas, também encontramos trechos que exemplificam um outro tipo de composição. Qual é ele?
   a) Que trechos são esses? Transcreva-os no caderno.
   b) Por que diferentes tipos de composição podem ocorrer em um mesmo gênero discursivo?

Após, há a atividade análise (FIGURA 5). A função dela é deixar bem evidente o objeto de ensino e propor algumas tarefas aos alunos para que eles utilizem os conhecimentos adquiridos sobre o gênero.

Como podemos observar a abordagem do LD em relação à carta pessoal é principalmente de tradição sociocultural. Todas as questões podem ser enquadradas dentro dos conceitos estudados por Bakhtin (2011). A questão 1 pretende tornar os alunos conscientes sobre os aspectos temáticos, composicionais e/ou estilísticos levando-os a pensar analiticamente a materialidade do texto. A questão 2 aprofunda a análise temática e remete os alunos ao contexto de produção aprofundando a percepção sobre o campo e o dialogismo. A questão 3 releva o hibridismo de gênero no objeto trabalhado remetendo às noções de gênero primário e gênero secundário. Por fim, a questão 4 chama a atenção dos alunos para as tipologias textuais.

Também percebemos, conforme Cope e Kalantzis (2008a apud NETO, THADEI, *et al.*, 2013), que a pedagogização desse gênero foi determinada a partir de preocupações com o caráter exógeno (ensino), consciente, sistemático, explícito, estruturado e orientado do ensino escolar. Logo, percebemos o alinhamento da equipe de editoração[1] do LD com teorias referenciais/atuais que gozam de notoriedade na academia. Portanto, percebemos que a transformação dos enunciado em objetos de ensino modelados pela teoria de Bakhtin é efetiva e didática: o aluno é levado a pensar sem necessitar das terminologias do escopo teórico sobre da teoria bakhtiniana.

No restante do capítulo, além de um exercício similar ao anterior sobre o gênero e-mail para que haja a comparação entre os diferentes tipos de enunciados, podemos observar um aprofundamento teórico das intuições que o

[1] Pensamos em equipe de editoração como todos os agentes envolvidos no processo de produção e, no contexto específico, nos responsáveis diretos pelos exercícios analisados.

livro estimulou nos seus leitores. Há explicações sobre o contexto de circulação e linguagem, comentários sobre os leitores de ambos os gêneros e o estabelecimento de suas estruturas para no fim proporem uma atividade de produção do gênero digital trabalhado no capítulo.

No material analisado, pudemos verificar que o gênero é trabalhado como um objeto de ensino – e muito bem trabalhado! Ainda mais se tivermos como parâmetros a teoria bakhtiniana. Contudo, um aspecto importante que diferencia a comunicação hoje com a comunicação ontem é a complexidade de seus suportes. As TDICs não são objetos de compreensão intuitiva e mesmo que muitos jovens aprendam sobre as mídias digitais fora da escola (ERSTAD 2008 apud LIMA e GRANDE 2013), os construtores dos LD têm de levar em consideração que nem todos os alunos ou professores possuem contato com essas tecnologias e, então, ao invés de sugerirem uma atividade em caderno que simule o envio de um *e-mail* pessoal, eles poderiam ter um guia sucinto para ensinar até mesmo a navegação até um site gerenciador de endereços eletrônicos e para a criação deles.

Portanto, mesmo que a digitalidade seja objeto de ensino em sua face multissemiótica, o LD carece de explicações sobre as suas dimensões técnico-virtuais e materiais (relacionadas às TDICs) como prognosticam Lankshear e Knobel (2007 apud MARSARO, 2013). Quanto ao *ethos*, há indícios das transformações de mentalidades em função das transformações de hábitos nos exercícios 2 e 4b/c da segunda atividade, ao pedir aos alunos que reflitam sobre o que difere um texto do outro. Contudo o desenvolvimento é tímido e não chega a discutir, conforme dizem Lankshear e Bigum, que as “regras e normas são mais fluidas e menos formatadas” (1999: 457 apud MAIA, 2013, p. 67) em decorrência de algumas características dessa nova mentalidade; pelo contrário, trabalham em todo o texto como se os dois gêneros fossem enunciados estáveis.

Considerações Finais

Toda e qualquer comentário elaborado parte da premissa de que o LD é um dentre os vários materiais de apoio para que o professor invista no ensino, portanto, o material analisado aqui pode ser utilizado para diferentes trabalhos com diferentes resultados, mas também, parte da premissa de que o LD deve considerar que o professor que o utilizará pode vir de uma formação deficitária ou ultrapassada quanto à algumas demandas sociais contemporâneas e deveria, desse modo, ser muito mais minucioso.

Como não há no material referências à criação de *e-mail*, aos caminhos necessariamente utilizados pelos usuários para que se entre num gerenciador de *e-mail* ou em página de navegadores, a utilização do hardware para que se possa trilhar os caminhos desejados ou as TDICs que permitem a utilização do gênero, percebemos que apesar de ser um gênero digital, há ainda a reificação do objeto de ensino-aprendizagem que ao bel prazer da tradição pretende-se por si um conteúdo válido. Isto é, o ensino estritamente formal sobressai-se ao ensino funcional e a presença do gênero serve apenas para que o conteúdo esteja “atualizado”.

Dito, ainda, de outra forma, faltam referências à fase motora do letramento digital: para que os alunos dominem a face técnico-material da digitalidade das

novas formas de comunicação, é importante que haja a muitos o ensino de como ligar um computador, como clicar com o mouse ou como teclar, por exemplo (RIBEIRO, 2008). Também é necessário que haja a integração pedagógica de outras TDICs no universo da educação para que cada vez mais possamos envolver o aluno e encantá-lo pelo conhecimento, relacionamento, participação, crítica, reflexão, política, engajamento, discussão e muitos outros aprendizados que só podem ser gestados no seio da sociedade.

Do discutido, pudemos perceber, como era esperado, que o LD como principal material para que os professores preparem suas aulas possui conteúdos defasados em relação às teorias referenciais. Também há pouca preocupação para o ensino de língua como o ensino da análise do discurso, o que estaria em conformidade com as pesquisas de Bryan Street que preocupa-se com a escola como um ambiente de dominação e aculturação e estaria também de acordo com a reflexão de Pierre Bourdieu que imagina que para que a escola seja injusta, só é necessário que ela continue fingindo que todos são iguais. Disso decorre que os gêneros discursivos como enunciados mais ou menos estáveis em um campo (Bakhtin, 2011) são tidos como absolutos e não como produtos de fenômenos socio históricos que possuem prestígio ou estigma em decorrência do campo social ao qual está atrelado, conforme denuncia Marcos Bagno ao pensar as variações linguísticas. Portanto, na perspectiva do letramento crítico ou do aprendizado relacionado às práticas socioculturais, podemos dizer que ainda existem muitos pontos a serem considerados na produção de materiais didáticos que abordam o letramento digital dos alunos.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Nada na Língua é por Acaso**: Por uma Pedagogia da Variação Linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Sexta. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BEZERRA, B. Gêneros digitais: Apresentando livros na internet. **Signos**, Pernambuco, v. 43, n. 1, p. 45-61, 2010. ISSN ISSN 0718-0934.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, Pelotas, p. 5-24, Abril 2002.

CHOPPIN, A. História dos Livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CHOPPIN, A. O Manual Escolar: uma falsa evidência histórica. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 7-56, Jan-Mars 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros Textuais e Ensino: Contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKY, A.

M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; (ORGS.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Segunda. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap. 4, p. 81-108.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital Literacy and Digital Literacies. **Digital Kompetanse**, v. 1, p. 12-24, 2006.

LIMA, M. B. D.; GRANDE, P. B. D. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, R. **Escol@ Conectada:** os multiletramentos e as TICs. Primeira. ed. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 2, p. 37-58.

MAIA, J. D. O. Novos e Híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, R. **Escol@ Conectada:** os multiletramentos e as TICs. Primeira. ed. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 3, p. 59-71.

MARSARO, F. P. Portais de editoras de livros didáticos: análise à luz dos multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ Conectada:** os multiletramentos e as TICs. Primeira. ed. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 9, p. 175-191.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas para pesquisa. **Revista Brasileira de História e Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012.

NETO, A. T. et al. Multiletramentos em ambientes educacionais. In: ROJO, R. **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. Primeira. ed. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 7, p. 135-158.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**. Belo Horizonte: [s.n.], 2008.

RIBEIRO, A. E. Letramento Digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da Abralin**, Minas Gerais, v. 8, n. 1, p. 15-38, Janeiro 2009.

ROJO, R. Gênero Discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. Primeira. ed. São Paulo: Parábola, 2013. Cap. 1, p. 13-36.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e Tipos de Discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; (ORGS.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Segunda. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap. 1, p. 19-34.

SCHNEUWLY, B. et al. Différencier-diversifier ou la didactique et l'hétérogénéité des élèves. In: LEBRUN, M.; PARET, M.-C. **L'hétérogénéité des**

apprenants: un défi pour la classe de français. Actes du Ve Colloque international de didactique du français langue maternelle. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1993. p. 262-268.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEULY, B.; DOLZ, J.; (ORGS.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Segunda. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Cap. 3, p. 61-78.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, B. **Letramentos Sociais:** Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Primeira. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

OPERAÇÕES DE LINGUAGEM DO GÊNERO RESPOSTA À CARTA DE RECLAMAÇÃO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Kathia Alexandra Lara Canizares (UNESP/Bauru; CPS/ETEC/Botucatu)
Thaís Cavalcanti dos Santos (UNESP/Bauru)
Rosa Maria Manzoni (Orientadora - UNESP/Bauru)

Resumo: Este trabalho foi realizado à luz das teorias do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, dos Gêneros Discursivos de Bakhtin, da Transposição Didática de Barros e das Sequências Didáticas de Dolz e Scheneuwly. Por um lado, os gêneros da ordem do argumentar são contemplados na disciplina de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, de acordo com o Plano de Curso do Ensino Técnico Integrado ao Médio em Administração (ETIM-Adm) com o intuito de desenvolver as habilidades discursivas nos alunos. Assim, ao esquematizar as dimensões ensináveis dos gêneros textuais, os professores dispõem de instrumentos para nortear o planejamento das aulas. Dessa forma, este trabalho objetivou esquematizar as capacidades de ação e capacidade discursiva do gênero textual *resposta à carta de reclamação* e propor um esquema em sequência didática (oficinas) desse gênero. Após a análise da esquematização do modelo didático do gênero ficou claro para o professor a importância das reflexões sobre o contexto de produção físico e sociossubjetivo da *resposta à carta argumentativa* para promover o desenvolvimento das habilidades discursivas dos alunos. Da mesma forma, refletir sobre as capacidades de ação e discursivas mobilizadas durante a produção da *resposta à carta argumentativa*. Sob essas reflexões, é possível promover práticas didáticas onde as habilidades discursivas do aluno sejam promovidas, habilidades imprescindíveis, muito mais que para o exercício profissional, para o pleno exercício da sua cidadania.

Palavras-Chave: ISD. Gênero textual. Carta de reclamação.

Introdução

Como professora de Língua Portuguesa, um dos maiores desafios tem sido conseguir que o aluno desenvolva satisfatoriamente habilidades discursivas na produção escrita. Da mesma forma, tem-se observado que as metodologias tradicionais de ensino mostram resultados frustrantes, tanto para os alunos quanto para os professores. Por outro lado, percebe-se também que ao oferecer atividades escolares diferenciadas e significativas, esse público juvenil responde positivamente a tais estímulos. Nessa linha, o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional podem instrumentalizar uma metodologia lúdica para o desenvolvimento das competências gerais discursivas para o mundo do trabalho.

Segundo o Plano de Curso das escolas técnicas de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) de Administração do Centro Paula Souza (CPS), o aluno deve saber "comunicar-se nos diversos contextos profissionais em língua portuguesa e inglesa, utilizando terminologia própria" assim como "construir argumentos – organizar informações e conhecimentos disponíveis de forma a argumentar consistentemente" (CPS, 2016, p. 6, p.10), vindo, assim, ao encontro da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BAKHTIN, 2011; BRONCKART, 2003) e do princípio de que "os gêneros textuais são megainstrumentos" que permitem agir em diferentes situações de comunicação discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.25).

Gêneros discursivos são enunciados, construídos historicamente, com formas relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 282), em função à esfera social onde eles circulam (p. 284). Dessa forma, as aulas poderiam orientar-se com base nos gêneros textuais como instrumentos para ensinar a língua, e assim instrumentalizar o aluno a partir da sua realidade (MARCUSCHI, 2011, p.31) e necessidade. Sob essa orientação, propicia-se o desenvolvimento de capacidades discursivas reflexivas (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 35). Nesse sentido,

> o ensino voltado para a análise das ações em contextos nos quais se manifestam problemas de "integração e de cidadania" desenvolveria a consciência prática dos aprendizes em duas direções: uma levaria a detectar as características das ações; outra que consistiria em fazer os alunos produzirem em variados contextos de ação e com diferentes gêneros, textos que tenham a ver com esses problemas." "capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, despertar consciência sobre situações concretas (BRONCKART citado por CRISTOVÃO; NASCIMENTO (2011, p. 41).

Na Engenharia do ISD, a produção de gêneros textuais mobiliza várias capacidades linguísticas: capacidade de ação (contexto físico e social de produção e conteúdo temático), capacidade discursiva (plano geral do texto, tipo de discurso e sequência textual) e capacidade linguístico-discursiva (mecanismos de textualização e enunciativos) (BRONCKART, 2003). No planejamento das atividades pedagógicas, o professor deve prever a apropriação dos saberes ensináveis, a sua legitimidade, a pertinência de acordo às capacidades dos alunos e a solidarização em relação aos objetivos didáticos

e, para isso, a esquematização (modelização) do gênero discursivo faz-se necessária (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Modelizar um gênero implica na análise da estrutura do texto e do conhecimento reflexivo da situação de comunicação discursiva ou contexto no qual o gênero circula. Neste sentido, Barros (2012, p.18) indica que,

> O processo de modelização também é importante na formação docente, pois investigar o saber científico e sua passagem para os saberes disciplinares pode auxiliar o professor na planificação das tarefas pedagógicas, ajustando os objetivos didáticos aos propósitos comunicativos da prática comunicativa de referência que será alvo da transposição.

Apropriar-se do gênero textual *resposta à carta de reclamação* é um verdadeiro exercício de cidadania, pois ao conhecer a estrutura e ter consciência plena das atribuições desse gênero, o cidadão produz textos argumentativos que se utilizam de mecanismos de persuasão, explicitando formas para resolver problemas do cliente em relação à manifestação de inconformidade de um bem ou serviço. Neste sentido, Dolz, Gagnon, Decândio (2010, p. 46) apresentam a discussão de problemas sociais controversos como domínio social de comunicação da carta de reclamação. Ainda mais,

> A carta de reclamação é um gênero de texto usado em situações de comunicação, nas quais o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado; e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema (GREGÓRIO; CECÍLIO, 2006, p. 76).

A preocupação deste estudo está, primeiramente, centrada na dificuldade que alguns professores podem apresentar em visualizar claramente os aspectos ensináveis do gênero *resposta à carta de reclamação* e estendê-las aos alunos e sugerir o desenvolvimento de atividades que contemple o desenvolvimento das habilidades linguísticas na produção de textos responsivos. Assim, ao esquematizar as capacidades de ação e discursivas desse gênero textual acredita-se ser possível utilizar o esquema como instrumento de trabalho no planejamento de aulas que abordem a argumentação na expressão escrita, tão imprescindível no mundo laboral.

Objetivos

1. O objetivo geral deste trabalho foi de esquematizar a capacidade de ação e capacidade discursiva do gênero textual *resposta à carta de reclamação,* como instrumento de percepção das dimensões ensináveis e planejamento de sequências didáticas que estimulem o desenvolvimento das habilidades discursivas.

2. Propor um esquema de sequência didática utilizando-se do gênero textual *resposta à carta de reclamação*, passível de ser utilizado nos cursos de Ensino Técnico Integrado ao Médio.

Material e Métodos

Para a realização deste trabalho, inicialmente tipo de pesquisa com enfoque qualitativo (SAMPIERI, et. al., 2013, p. 34) e bibliográfico, foi utilizada a abordagem dos Gêneros Discursivos do ISD (BAKHTIN, 2011) e a Engenharia do ISD (BRONCKART, 2003). À luz dessas teorias foram esquematizadas a capacidade de ação e a capacidade discursiva do modelo teórico do gênero textual *resposta à carta de reclamação*, sendo que a capacidade linguístico-discursiva não fez parte deste estudo.

A Transposição Didática e Sequência Didática (SCHENEUWLY e DOLZ, 2004) que resultou na proposta das sequências de atividades foi resultado de observações interativas e recorrentes (SAMPIERI, et. al. 2013, p. 92) realizadas durante os últimos anos, pelo professor-pesquisador, nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, com alunos do terceiro ano do Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM), da ETEC. Doutor Domingos Minicucci Filho, Botucatu/SP.

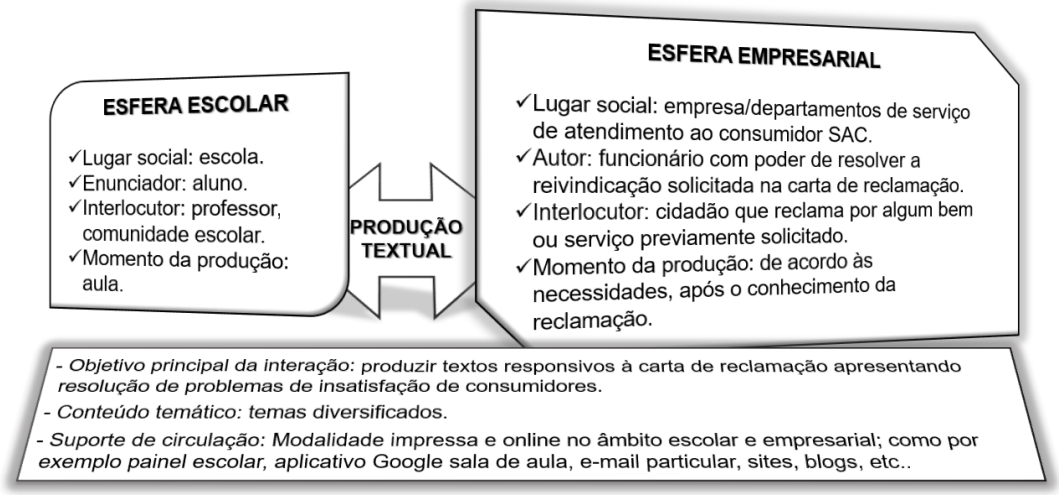
O esquema proposto em forma de sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), chamado aqui de oficinas, na verdade, constituem-se de uma adaptação das sequências sugeridas pelos autores antes citados, já que estas oficinas poderiam fazer parte de uma sequência didática de outros gêneros discursivos da ordem do argumentar.

Resultados e Discussão

O modelo didático do gênero discursivo *resposta à carta de reclamação*, segundo o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (2003) limitou-se às capacidades de ação e discursiva (Figura 1). Em relação às capacidades de ação, o contexto físico imediato e lugar histórico social da interação, respectivamente corresponde à sala de aula/escola ou ao departamento da empresa destinado ao serviço de atendimento ao consumidor (SAC). O momento de produção na escola pode acontecer nas aulas de Língua Portuguesa; no ambiente empresarial, de acordo com as necessidades. O emissor/enunciador do texto no ambiente escolar é o aluno; no ambiente empresarial, o autor/enunciador é um funcionário com o poder de resolver problemas no SAC. O receptor/interlocutor na escola é o professor da disciplina de Língua Portuguesa e outros alunos ou interessados; no âmbito empresarial, corresponde ao emissor da carta de reclamação, cidadão insatisfeito com um bem ou serviço previamente solicitado.

O objetivo da interação é produzir textos responsivos à carta de reclamação e buscar resolução de problemas de insatisfação de consumidores. O conteúdo temático abrange temas diversificados que envolvem insatisfação com bens ou serviços. O suporte de circulação na escola corresponde à modalidade impressa e/ou online. No ambiente empresarial pode acontecer via e-mail pessoal, site da empresa, blogs particulares, etc. Em relação ao contexto de produção, Lopes (2014, p. 17) afirma que “para o primeiro nível de operação de linguagem em funcionamento é preciso mostrar em quais contextos sociais a carta de reclamação é utilizada e explicitar que seus usos vão além dos muros escolares”.

Figura 1. Esquema do contexto de produção do gênero textual *resposta à carta de reclamação*.

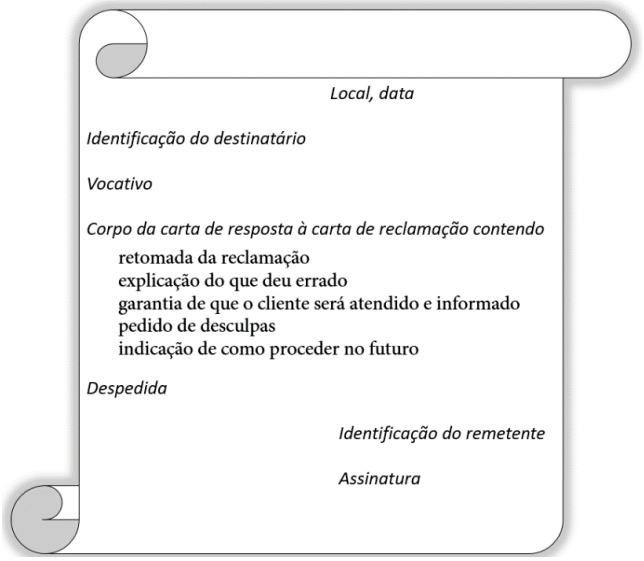


Fonte: esquematizado pelas autoras.

A capacidade discursiva, segundo Bronckart (2003, p. 120), corresponde ao nível mais profundo do texto, organizado em plano geral, tipos de discurso e sequências discursivas. Neste sentido, Dolz, Gagnon, Decândio (2010, p. 46), explicitam que a carta de reclamação (anterior à resposta) apresenta aspecto tipológico da ordem do argumentar e, como capacidade de linguagem dominante, a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.

No gênero textual *resposta à carta de reclamação* a capacidade discursiva contempla o plano geral do texto ou *layout* (Figura 2) com o local e a data, identificação do destinatário, vocativo, corpo da carta de resposta resolvendo a reclamação (retomada do problema, evidências de entender o problema, proposta de resolução do problema, oferecimento de desculpas ou outras formas de agrado), despedida, identificação do remetente e assinatura.

Figura 2. Plano geral do gênero textual *resposta à carta de reclamação*.



Fonte: esquematizado pelas autoras

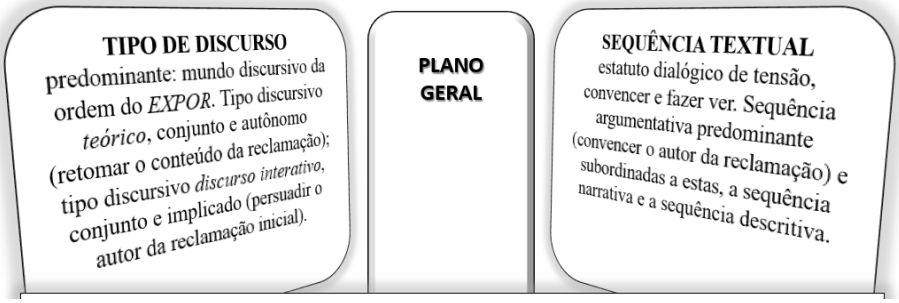
O tipo de discurso da *resposta à carta de reclamação* (Figura 3) faz parte do mundo discursivo da ordem do *EXPOR* (BRONCKART, 2003), pois o texto informa e apresenta apreciações fundamentadas sobre um problema. Tipo discursivo *teórico*, conjunto e autônomo ao retomar o conteúdo da reclamação; tipo discursivo *discurso interativo*, conjunto e implicado para persuadir o autor da reclamação inicial e satisfazer a reivindicação deste.

Em relação à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, a *resposta à carta de reclamação* pertence ao estatuto dialógico de tensão, convencer e fazer ver. Sequência argumentativa predominante (convencer o autor da reclamação) e subordinadas a estas, a sequência narrativa e a sequência descritiva. A argumentação está organizada na sequência de um raciocínio argumentativo: tese, dados novos que são objeto de análise (justificativas ou restrições) e que conduzem a uma conclusão ou nova teses (BRONCKART, 2003).

Segundo Lopes (2014),

> Quanto à estruturação discursiva do texto, é necessário apresentar aos alunos como uma carta de reclamação é estruturada em relação ao discurso a ser utilizado, a maneira como se deve argumentar, em quantos parágrafos, entre outros aspectos de apresentação física da carta (p.18).

Figura 3. Capacidades linguístico-discursiva do gênero textual *resposta à carta de reclamação*.



Fonte: esquematizado pelas autoras.

Em relação às atividades sugeridas para trabalhar o gênero textual *resposta à carta de reclamação* (Figura 4) propõe-se que sejam contempladas dentro de uma sequência didática que abordem os gêneros textuais do argumentar. O primeiro passo (oficina 1) é realizar a avaliação formativa ou produção inicial e individual de uma carta de *resposta à uma reclamação* (o exemplo padrão fornecido é uma carta de reclamação da área profissional: Administração), retomando os conhecimentos adquiridos previamente sobre a carta comercial e de reclamação. Na oficina 2, os alunos são expostos a diferentes cartas de reclamação e convidados a respondê-las de forma escrita e em forma colaborativa; eles escolhem um dos exemplares para responder e um colega do grupo para ser lida em voz alta. Nesse momento são introduzidas as reflexões sobre o modelo teórico do gênero textual *resposta à carta de reclamação* (Figuras 1, 2 e 3) utilizando-se de diferentes exemplares de

respostas a cartas de reclamação, assim como os critérios de avaliação para esse gênero (Quadro 2).

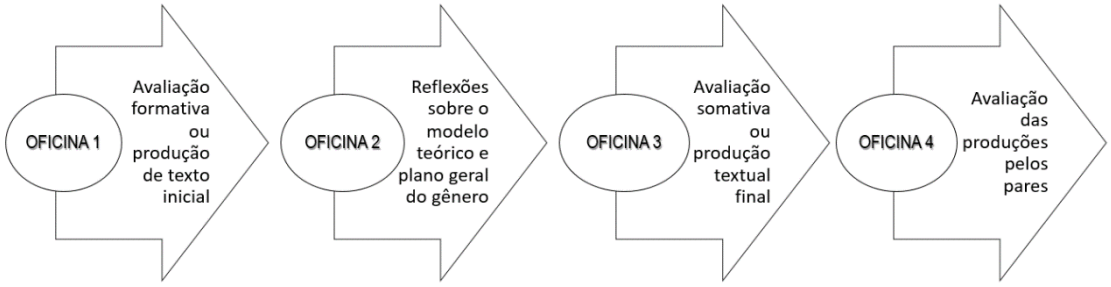
Quadro 2. Critérios de avaliação na produção escrita do gênero discursivo resposta à carta de reclamação.

O texto resume a reclamação, demonstrando que entendeu a frustração do cliente (entender não é concordar).	Sim	Parcial	Não
O texto explica ao cliente o que deu errado e explicita os motivos.			
O texto garante ao cliente que será informado de qualquer atualização.			
O texto mostra evidência pedido de desculpas ou oferece outros benefícios como vale-compras, desconto na próxima compra, reembolso ou uma prioridade em seu próximo pedido.			
O texto apresenta a conclusão e indica ao cliente caminhos concretos para proceder no futuro.			
A linguagem utilizada mantém um tom amigável, cortês e prestativo.			
As partes constituintes da carta estão presentes: local, data, identificação do destinatário, vocativo, corpo com a resposta fundamentada (justificativas), identificação e assinatura do remetente.			

Fonte: adaptado de HUNT, 2017.

Na oficina 3 realizou-se a avaliação somativa ou produção final individual da resposta para a mesma carta de reclamação inicial (exemplo padrão), segundo os critérios de avaliação; o aluno deve ter tempo suficiente para escrita e reescrita. Na fase final das oficinas (4), os mesmos alunos avaliam as produções dos seus pares seguindo os critérios anteriormente anunciados.

Figura 4. Proposta didática para trabalhar o gênero *resposta à carta de reclamação*.



Fonte: Esquematizado pelas autoras.

Considerações Finais

Quando o professor esquematiza o modelo do gênero textual que está utilizando como instrumento de ensino fica muito claro realizar reflexões junto

aos seus alunos sobre os elementos constitutivos desses gêneros. Assim, visualizando as partes ensináveis dos gêneros, atividades didáticas eficientes podem ser planejadas visando o desenvolvimento das habilidades discursivas. As sequências de atividades aqui propostas mostraram-se eficientes para a apropriação do gênero textual *resposta à carta de reclamação*, segundo as observações realizadas pelo professor-pesquisador, ao longo dos últimos anos da sua prática pedagógica.

Dessa forma é possível atender o Plano de Curso das escolas técnicas de Ensino Técnico Integrado ao Médio (ETIM) de Administração do Centro Paula Souza (CPS), em relação às competências exigidas pelo curso, a saber "comunicar-se nos diversos contextos profissionais em língua portuguesa e inglesa, utilizando terminologia própria" assim como "construir argumentos – organizar informações e conhecimentos disponíveis de forma a argumentar consistentemente". Sob essas reflexões, é possível promover práticas didáticas onde as habilidades discursivas do aluno sejam promovidas, habilidades imprescindíveis, muito mais que para o exercício profissional, para o pleno exercício da sua cidadania.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____ **Estética da Criação Verbal**. (Tradução M. E. Galvão). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BARROS, E. M. D. **Transposição didática externa**: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. Raído, Dourados, MS, v. 6, n.11, p.11-35, jan/jun, 2012. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1687/1145. Acesso em: mar. 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. (Tradução Ana Raquel Machado e Péricles Cunha). São Paulo: Educ, 2003.

CENTRO PAULA SOUZA. Plano de Curso atualizado de acordo com a matriz curricular homologada para o 1° semestre de 2016. Portaria Cetec – 735, de 10-9-2015, publicada no Diário Oficial de 11-9-2015 – Poder Executivo – Seção I – página 53.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**. Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. 200p.

DOLTZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F**. Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**. (Tradução Decândio e Machado). Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLTZ, J. e SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (org., trad.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. (Capítulo 3) Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GREGÓRIO, R. M.; CECÍLIO, S. R. Carta de Reclamação: uma análise do contexto de produção e das marcas linguístico-enunciativas. **Signum**: Estudos da Linguagem – UEL/Londrina, v. 9, n. 2, 2006. Disponível em <>. Acesso em: mar. 2018.

HUNT, P. **Como responder uma carta de reclamação de serviço**. eHow Brasil, 2017. Disponível em http://www.ehow.com.br/responder-carta-reclamacao-servico-como_40897/. Acesso em: abr. 2018.

LOPES, K. R. **Pibid e inclusão social**: carta de reclamação em uma turma de oitavo ano. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Tecnológica Federal do Paraná/Curitiba, 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3107/1/CT_COLET_2014_1_17.pdf. Acesso em: abr. 2018.

MARCUSHI, L. A. M. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**. Reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. 200p.

SAMPIERI, H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013, 624p.

SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R. e CORDEIRO, G. S. (org., trad.) **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, L. N.; LEAL, T. F. Caracterizando o gênero carta de reclamação. **Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil-Unicamp/Campinas**, 2007. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf. Acesso em: mar. 2018.

WITTKE, C. I. Resenha BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p. Rev. bras. linguist. apl. vol.10, n. 3. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982010000300016. Acesso em: jul. 2017.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

PARTICULARIDADES DE BRUNER NOS MITOS DE CRIAÇÃO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Felipe Eduardo Cardoso (IFSP)
Maressa de Freitas Vieira (IFSP)

Resumo: Este artigo tem como objeto de estudo as narrativas “Ainulindalë”, de J. R. R. Tolkien, o “Mito Tupi Guarani de Criação do Mundo” e “O Nascimento de Zeus”, da Teogonia de Hesíodo. o objetivo deste trabalho é fazer uma análise comparativa, seguindo os passos de análise de Labov (1997) para interpretá-las, em suas diferenças, do ponto de vista de Bruner (1991), para quem os indivíduos organizam sua experiência e sua memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas. Logo, serão analisadas duas funções básicas da narrativa: a de orientação e a avaliativa seguindo dois aspectos, segundo Brunner (1991; FERREIRA NETTO, 2008): vínculos de estados emocionais e as particularidades. Isso se faz necessário porque nessas narrativas dois aspectos são relevantes: o objeto de desejo - a criação do mundo (particularidade) e o que é feito para conseguir tal objeto (vínculos de estados emocionais).

Palavras-Chave: Língua Portuguesa; Bruner; tradição oral; análise narrativa.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ
INSTITUTO FEDERAL

Introdução

Nas sociedades em que a Tradição Oral é predominante, as formas que assumem o papel de suporte de conhecimento podem classificar-se de acordo com a reprodução exata ou o improviso de suas formas e seu conteúdo linguísticos (VANSINA, 1982). Para o presente artigo, selecionamos "Ainulindalë", de J RR Tolkien, o "Mito Tupi Guarani de Criação do Mundo" e "O Nascimento de Zeus", da Teogonia de Hesíodo, por serem mitos de criação de diferentes comunidades, em épocas diversas.

> Dos cantos de rituais ancestrais até as equações matemáticas que descrevem flutuações energéticas primordiais, a humanidade sempre procurou modos de expressar seu fascínio pelo mistério da Criação. De fato, todas as culturas de que temos registros, passadas e presentes, tentaram de alguma forma entender não só nossas origens, mas também a origem do mundo onde vivemos. Dos mitos de criação do mundo de cultura pré-científicas às teorias cosmológicas modernas, a questão de por que existe algo ao invés de nada, ou, em outras palavras "por que o mundo?", inspirou tanto o religioso como o ateu. (GLEISER, 1997)

Desta maneira, é possível afirmar que as narrativas podem variar em função das necessidades sociais. Para exercer uma "função", a narrativa vai se adaptando, podendo se encurtar ou se prolongar de acordo com a duração dos acontecimentos. Os elementos que deixam de ter relevância contemporânea tendem a ser logo esquecidos ou transformados; e, segundo Goody e Watt (2006, p. 22), "como os indivíduos de cada geração adquirem seu vocabulário, suas genealogias e seus mitos, eles são inconscientes de que várias palavras, nomes próprios e histórias foram descartados, ou que tiveram seus significados transformados ou formas substituídas".

Esse fato é corroborado por Bruner (1991), para quem os indivíduos organizam sua experiência e sua memória de acontecimentos humanos principalmente na forma de narrativas, e por Labov (1997), que compõe a estrutura em seis macroproposições:

- resumo (do que trata a narrativa sumariamente);
- orientação (serve de referência dos eventos: quem, onde, como...);
- complicação (o que acontece que merece ser narrado);
- avaliação (o que é interessante a respeito);
- resolução (o que acontece finalmente);
- coda ou conclusão (o fim).

Para este estudo, vamos analisar duas dessas funções básicas: a de orientação e a avaliativa. A orientação, segundo Labov (1997) remete à

sequência de eventos temporalmente ordenados; já a avaliativa ressalta o que está sendo descrito, enfatizando a importância de algumas unidades.

Assim, levaremos em conta dois aspectos, segundo Brunner (1991; FERREIRA NETTO, 2008): vínculos de estados emocionais e as particularidades para análise comparativa dos mitos em questão.

Material e Métodos

Como citado anteriormente, a metodologia seguiu as seguintes etapas: Primeiro segmentamos as sentenças de todas as narrativas, conforme metodologia de Labov (1997). Em seguida, os dados foram comparados e analisados com base nas particularidades de Bruner (1991), enfatizando os vínculos emocionais. A partir da tabela, pudemos estabelecer algumas comparações entre particularidades e vínculos de estados emocionais, tal como foram propostos por Bruner (1991), comparando com vínculos de estados emocionais e as particularidades. Isso se fez necessário porque nessas narrativas dois aspectos são relevantes: o objeto de desejo - a criação do mundo (particularidade) e o que é feito para conseguir tal objeto (vínculos de estados emocionais).

Resultados e Discussão

Comparando as obras, podemos estabelecer algumas comparações entre particularidades e vínculos de estados emocionais, tal como foram propostos por Bruner (1991):

Particularidades	**AINULINDALË Tolkien**	**Mito de criação Tupi-guarani**	**O nascimento de Zeus Hesíodo**
Atores	Valar (nascido de Manwe)	Nhanderovussu (nascido de Tupã)	Urano (nascido de Gaia)
Objeto de desejo	Habitar o mundo em paz	Habitar a terra em paz	Habitar o mundo em paz
Forma de obter	Criando primeiro os Ainur	Criando primeiro Coaracy	Criando primeiro os Titãs
Fornecedor do objeto de desejo	Ilúvatar (o deus maior)	Yamandu (o deus maior)	Caos (o deus maior)
Meio de fornecer	música	cantando	terra e água
Local do encontro com o fornecedor do objeto de desejo	vazio	silêncio	escuridão

Finalização	Mundo criado após luta	Mundo criado após aprendizado com a terra	Mundo criado após luta
Empecilhos	Melkoi (inveja e poder)	Mãe Terra (não queria o poder de volta)	Cronos e depois Zeus (poder)
Vinculo de estados emocionais			
Motor	Criação do mundo e do homem	Criação do mundo e do homem	Criação do mundo e do homem
Desencadeador da emoção	Grandeza (força poderosa)	Para conhecer sua grandeza	Poder (força poderosa)

Bruner (1991) entende que as particularidades se referem a dados pessoais, particulares, que se destinam à compreensão das relações sociais. Por isso, diz serem imprescindíveis o objeto de desejo, a forma de se obter, o fornecedor, o local e a finalização.

Assim, as três obras assemelham-se porque têm início apresentando os criadores (Ilúvatar, Yamandu e Caos) e o espaço onde viviam, que não tinha nada ("vazio", "silêncio", "escuridão"). Além disso, o objeto de desejo é o mesmo: habitar o mundo (ou terra, na narrativa indígena) recém-criado e povoada pelos primeiros habitantes: seus "pais", ou seja: os protagonistas são descendentes dos primeiros habitante (Ainur, Coaracy e Titãs, respectivamente). A partir desses desejos, comportamentos e/ou atitudes dos protagonistas serão questionados.

Tais questionamentos levam em conta os vínculos de estados emocionais. Estes nada mais são que manifestações emocionais humanas atribuídas às personagens, quaisquer que elas sejam. Podem aparecer como as razões intencionais, os motivos ou causas de determinado comportamento, como crenças, desejos, teorias ou valores.

No caso dos trechos escolhidos para análise, podemos subentender uma associação de um vínculo de estado emocional a uma particularidade. Ou seja: todos querem habitar o mundo recém-descoberto em paz, mas se deparam com empecilhos, todos personificados. No conto de Tolkien temos Melkoi, que inveja o poder do pai e quer ter mais poder que ele. No de Hesíodo, temos Cronos e Zeus que, embora pai e filho, figuram aqui com o mesmo papel social, tanto que têm os mesmos comportamentos: devoram os filhos para se manterem no poder. Nesses dois contos, o mundo é criado, habitado, mas há luta, disputa entre pais e filhos. Entretanto, o mito tupi-guarani se difere dos outros contos em relação a esse empecilho, já que este é personificado como a Mãe Terra, a única que não queria o poder de volta. Além disso, o mundo é criado a partir do aprendizado com a natureza, e não com luta.

Quanto à referencialidade, há alguns elementos que fazem a coerência entre o fato narrado e a comunidade que faz a narrativa em relação aos comportamentos salvaguardados, que seriam o modelo ideal. Assim, pode-se entender que apesar de os homens desejarem o poder, o mundo vai coexistindo e a natureza física (o mundo) acaba vencendo a natureza humana. Isso vai ser corroborado pelo mito tupi, já que o poder não é importante para a

Mãe Terra.

Essas referências estão diretamente ligadas à canonicidade e violação. Essa característica se estabelece quando existe a transgressão do comportamento considerado ideal, gerando o "motivo" para a existência da narrativa e, claro, uma consequência ao "violador". Nessa perspectiva, a violação das narrativas Tolkien e Hesíodo seria a ganância, a busca pelo poder e o fato de os filhos acharem que podem ser superiores aos pais. O mito tupi é o contraponto, a partir do momento em que Nhanderovussu percebe que o poder não é importante e tenta devolvê-lo.

A consequência para os que disputam o poder é a mesma: tanto Melkoi quanto Cronos e Zeus são derrotados e o mundo sobrevive e é habitado ("apesar disso, lentamente, a Terra foi moldada e consolidada"). No mito tupi, não há disputa pelo poder, porque o homem aprende se relacionando intimamente com a natureza.

Conclusões

Portanto, a investigação dessas obras mostrou que as transformações no objeto de desejo apontam para as mudanças próprias de uma sociedade em que se preconiza o poder (seja ele econômico, social, cultural, político), mas que nas narrativas é visto como algo negativo, impedindo a convivência harmônica na sociedade.

Referências Bibliográficas

BRUNER, J. The Narrative Construction of Reality. **Critical Inquiry**, 8.1, 1991. pp.1-21. FERREIRA NETTO, W. *Tradição Oral e construção de narrativas*. São Paulo: Paulistana, 2008

GLEISER, Marcelo. **A dança do universo**: Dos Mitos de Criação ao Big-Bang. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

LABOV, William. Some further steps in narrative analysis. **The Journal of Narrative and Life History** v. 7, n. 1-4, 1997.

VANSINA, Jan**. De la Tradition orale**: essai de methode historique. Tervuren: Musée Royal de L'Afrique Centrale, 1961. [VANSINA, Jan. *La tradición oral*. Barcelona: Labor, 1966.]

_____. A tradição oral e sua metodologia. In: Ki-Zerbo, J. (org.). **História geral da África I. Metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

PLANTÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS INGRESSANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFSP – BOITUVA – ALGUMAS REFLEXÕES

Luiza de Camargo Zuanetti (IFSP - Câmpus Boituva)
Mayara Priscila Carneiro Ferreira (IFSP - Câmpus Boituva)
Eliane Aparecida Bacocina (Orientadora - IFSP - Câmpus Boituva)

> Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. (FREIRE, 1996, p.18).

Este texto apresenta um trabalho desenvolvido em projeto de ensino envolvendo plantões de Língua Portuguesa com alunos do 1º semestre do curso de Pedagogia do IFSP / câmpus Boituva. Tendo como objetivos contribuir para a diminuição da evasão escolar do câmpus, encontrar caminhos para solucionar dúvidas de língua portuguesa e aspectos de formatação e técnicas de estudo e construir um espaço onde se discute a importância do conhecimento e do ato de estudar, os plantões acontecem três vezes por semana, logo após as aulas. Os plantões tiveram início no mês de abril e, durante os primeiros encontros, realizou-se uma avaliação diagnóstica sobre hábitos de estudo. As respostas surpreenderam: alguns responderam que nunca leram um livro, outros que não gostam de ler, que os textos acadêmicos são complicados demais, dentre outros. Fica claro que o problema com leitura e escrita no Brasil não é só uma questão de educação formal, mas sociocultural. E isso leva a refletir que "para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita" (BRASIL, 1999). A partir desse contexto serão desenvolvidas algumas reflexões sobre a autonomia na aprendizagem desses alunos e sobre o espaço construído com eles para pensar sobre a dinâmica da vida acadêmica, além da sala de aula, a fim de levá-los a refletir sobre a leitura no mundo globalizado.

O projeto de ensino, que teve como tem objetivo oferecer subsídios à aprendizagem dos alunos ingressantes dos cursos técnicos, técnicos integrados e superiores do câmpus de Boituva, contribuindo para a diminuição da evasão escolar, contou com uma estudante bolsista e quatro voluntárias.

O presente Projeto de Ensino tem como objetivo oferecer subsídios à aprendizagem dos alunos ingressantes dos cursos técnicos, técnicos integrados e superiores do câmpus de Boituva, contribuindo para a diminuição da evasão escolar. O projeto envolverá o acompanhamento de alunos com dificuldades na área de leitura e escrita, além de horários de plantões semanais para esclarecer dúvidas dos alunos dos cursos. Nesses horários de plantões semanais poderão procurar pelo aluno bolsista alunos que estejam encontrando dificuldades nas atividades de produção de textos propostas nos cursos dos quais participam.

Faz parte das atribuições do bolsista divulgar o projeto e motivar os alunos a participarem, além de junto com a professora responsável, realizar intervenções construtivas no que se refere à escrita de textos. É desejável que o bolsista participe, como monitor, do curso de extensão “Criatividade na Escrita”, a ser oferecido novamente no 2º semestre de 2018, a fim de ampliar o repertório de atividades disparadoras de produções textuais. O aluno bolsista produzirá relatórios mensais, no qual deverão constar seus avanços e desafios. A partir desses relatórios, poderão ser produzidos trabalhos acadêmicos a serem apresentados em congressos e eventos científicos relacionados à educação. Espera-se que os plantões de dúvidas a serem realizados possam oferecer um suporte na aprendizagem dos alunos do câmpus como um todo, além de constituir-se num canal de comunicação entre as dificuldades dos alunos e os professores que ministram disciplinas relacionadas à escrita. Busca-se ampliar os resultados adquiridos no 1º semestre do projeto, além de buscar o envolvimento de maior número de alunos do câmpus.

Objetivos

O presente projeto de Ensino tem como objetivos:

- oferecer subsídios à aprendizagem dos alunos ingressantes dos cursos técnicos, técnicos integrados e superiores do câmpus de Boituva;
- contribuir para a diminuição da evasão escolar;
- realizar plantões de dúvidas que possam oferecer um suporte na aprendizagem dos alunos do câmpus como um todo;
- estabelecer um canal de comunicação entre as dificuldades dos alunos e os professores que ministram disciplinas relacionadas à escrita.
- despertar um envolvimento por parte dos alunos, a fim de que desenvolvam uma maior fluidez na escrita.

Justificativa

É fato que muitos alunos do Ensino Médio e dos que chegam ao ensino superior possuem um domínio quase sempre insuficiente do código escrito, por exercitá-lo pouco e em condições bastante específicas. Como desenvolver, então, uma compreensão crítica dos atos de ler e escrever em condições limitantes, nas quais utiliza-se a linguagem de modo utilitarista, apenas para leituras específicas de determinada área de conhecimento, sem que se desenvolvam hábitos que despertem o prazer da leitura e da escrita? Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (2000) postulam que ‘as ações escolares são arquitetadas sob a forma de textos que não ‘comunicam’ ou são interpretados de forma diferente entre educadores e educandos’.

Desse modo, o projeto que aqui se apresenta intenta possibilitar uma ampliação de possibilidades de comunicação e desenvolvimento da leitura e escrita, a partir de um trabalho lúdico, que desenvolva a criatividade e proporcione a aquisição de uma melhor qualidade textual de estudantes do câmpus Boituva.

A justificativa para a proposição desse projeto no câmpus Boituva se dá a partir da defasagem pela qual grande parte dos estudantes chega ao ensino médio e superior, bem como diante da falta de hábitos de leitura que os jovens estudantes dessas modalidades de ensino frequentemente relatam. A ideia é que os participantes adquiram hábitos de leitura e de escrita e ampliem seus pontos de vista para além da escrita acadêmica e da leitura obrigatória exigida pelos cursos que frequentam.

Desenvolvimento e Resultados

No primeiro semestre de 2018, foi construído um cronograma de horários para plantões de dúvidas que levou em considerações os horários de janelas das turmas e foi divulgada via e-mail dos professores e servidores do câmpus, para que os alunos interessados pudesses tomar conhecimento e participar dos plantões de dúvidas. Os plantões do curso de Pedagogia tiveram maior aderência dos alunos e os alunos participantes relatam melhor desempenho nas atividades de leitura, interpretação e produção de textos. Espera-se, no segundo semestre, ampliar a divulgação e conseguir a adesão e participação de todos os cursos do câmpus, assim como uma maior abertura por parte dos alunos para buscar tal auxílio.

Seguem abaixo as ações e os resultados obtidos em cada uma das atividades específicas propostas para o trabalho:

- Acompanhar a avaliação diagnóstica e leitura e escrita do câmpus e e divulgação do projeto, bem como motivar os alunos a participarem; oferecer plantões de dúvidas para auxiliar nas atividades envolvendo produção escrita para os alunos do câmpus – foi construído um cronograma de horários para plantões de dúvidas que levou em considerações os horários de janelas das turmas e foi divulgada via e-mail dos professores e servidores do câmpus, para que os alunos interessados pudesses tomar conhecimento e participar dos plantões de dúvidas. Os plantões do curso de Pedagogia tiveram maior aderência dos alunos e os alunos participantes relatam melhor desempenho nas atividades de leitura, interpretação e produção de textos.

- Reunir-se semanalmente com a professora orientadora, para receber orientações de estudo, realizar planejamento coletivo das atividades e dialogar sobre os avanços, desafios e dificuldades encontradas – as reuniões acontecem todas as quintas-feiras à tarde e têm sido bastante positivas e produtivas, gerando, inclusive, trabalhos para participação em eventos.

- Produzir relatórios sobre as atividades desenvolvidas – os relatórios mensais foram entregues na Direção Adjunta Educacional nos primeiros dias de cada mês; e nesse momento registramos o relatório final.

Algumas Reflexões

Com base nos resultados de proficiência leitora divulgado no PISA 2015, uma visão mais minuciosa para a condição de leitura dos alunos do ensino médio e superior se faz necessária, e por isso, a ideia de uma monitoria para esses alunos do IFSP câmpus Boituva. Sabe-se que os alunos sabem ler, decodificam o código linguístico, porém, quando se trata de compreensão e da atribuição dessa competência às situações do cotidiano, que no caso da vida acadêmica, exige uma compreensão e síntese do conteúdo a ser interpretado, os desafios são gigantescos.

São muitos os casos de evasão escolar e universitária e os alunos, quando questionados sobre o porquê da desistência, respondem que não conseguem acompanhar os conteúdos das disciplinas. Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (1996), afirma que, a leitura de mundo precede a leitura da palavra e, talvez, essa tal leitura falte aos alunos. Estes não conseguem associar situações cotidianas com os conceitos científicos, está tudo muito fragmentado e distante de sua realidade, pensam, quando na verdade é tudo uma coisa só, tudo está inserido num mesmo lugar, no mesmo planeta Terra.

A cultura popular, por sua vez, é desprezada e, se fosse tão valorizada quanto a cultura científica, talvez fosse mais fácil ao estudante, de qualquer área ou nível de conhecimento, fazer associações do seu mundo concreto com a abstração da ciência. Mas se, segundo Vygotsky, pensamos através da linguagem por é tão difícil reestruturar nossos esquemas de significação a partir da linguagem escrita? Ou seja, por que o aluno não compreende que o seu cotidiano social se baseia em textos, em leitura, em escrita e na interpretação?

Por ser muito heterogênea, a turma do 1º semestre do curso de Pedagogia quanto à cultura e idade, é um bom objeto de estudo para a análise desses questionamentos, e mesmo na sua heterogeneidade, as dificuldades em leitura interpretação de textos e até exposições orais em seminários são comuns à maioria. Durante os plantões de atendimento algumas perguntas foram colocadas como, por exemplo, “Você tem o hábito de ler?” “Você gosta de ler?” “A leitura é importante para você?”

As respostas surpreenderam, alguns responderam que nunca leram um livro, outros que não gostam de ler, e ainda que a leitura é uma perda de tempo, que enquanto leem poderiam estar fazendo outras coisas e que os textos acadêmicos são complicados demais para quem é dona de casa e precisa cuidar dos filhos.

Com esse tipo de resposta, é claro perceber que o problema com leitura e escrita no Brasil não é só uma questão de educação formal, mas sociocultural. O estudante brasileiro passa, em média, 11 anos de sua vida frequentando a escola e quando finalmente tem em mãos o seu certificado de conclusão ele percebe que todo aquele tempo que passou na escola assistindo aula e fazendo

anotações no caderno não lhe ajudam na hora de procurar um emprego ou escrever uma boa redação no vestibular, por exemplo.

E isso acontece porque “para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita” (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa). E o aluno brasileiro não o faz, ele é passivo e dificilmente é levado a refletir sobre os conteúdos que lhe é ensinado, não há autonomia na sua aprendizagem, e sem reflexão sobre a sua realidade, não apenas como aluno, mas enquanto o seu lugar no mundo, criar novos esquemas e ler a linguagem e como esta se manifesta é algo utópico.

Se for pensado que a sociedade brasileira foi constituída a partir de uma cultura de exploração do trabalho com a política de exploração do período colonial e no início do século XX com a industrialização e o trabalho alienado, a educação sempre teve o papel de formar pessoas para o trabalho. E muitos indivíduos quando ingressam em uma universidade estão pensando nas suas carreiras apenas e não na sua formação integral, de individuo autônomo, que tem consciência da sua função política e social, mas que também entende a importância da arte e da expressão através da palavra e que, pois isso, não está só preocupado com a prática em si, mas com uma prática que faz intercâmbio com a atividade teórica.

Se os alunos tivessem pequenos espaços para pensar sobre a dinâmica de sua vida acadêmica, além da sala de aula, que basicamente é espaço para exposição de conteúdos e aplicação de testes e avaliações, seria possível levá-lo a refletir que no nosso mundo globalizado, pode parecer que a escrita vem perdendo força, mas que pelo contrário, ela está cada vez mais ativa. Talvez nunca se tenha escrito tanto, escrevemos mensagens instantâneas, comentamos posts nas redes sociais o tempo todo, e em contrapartida, nunca foi tão difícil entender o que o outro quer dizer. E, que sim, é muito mais confortável, assistir a um telejornal durante o jantar e por osmose receber informação, mas que antes, todo texto, falado ou escrito, está carregado de intenção e ideologias que podem ter diversas interpretações, e que no campo das ciências e da própria vida não existem verdades absolutas, e por tanto, tudo pode ser lido e interpretado de diferentes maneiras.

E é sobre a hipótese desse espaço de discussão que os plantões de atendimento acontecem. Seu objetivo principal é encontrar caminhos para solucionar dúvidas, a princípio, de língua portuguesa, e por questões da demanda dos próprios estudantes, alguns aspectos de formatação e técnicas de estudo. No entanto, é um espaço onde se discute a importância do estudar, mesmo que o tempo seja curto e mesmo em condições adversas e que o conhecimento, seja ele sobre qualquer área do conhecimento acontece por meio da linguagem. Afinal, o que seria do conhecimento científico se as grandes teses e terias não tivessem sido divulgadas? E o que seria da nossa vida cotidiana se não fossem as letras das músicas, as trocas de mensagens por aplicativos e a comunicação clara e objetiva dos artigos acadêmicos? E, claro, toda dificuldade pode ser superada, seja ela em qualquer área, desde que seja discutida e desmistificada.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.** Língua Portuguesa. Brasília: 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de Redação** - o que é preciso saber para bem escrever. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. v. o1.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

PROJETO DE LETRAMENTO LINHAS (DES)TORTUOSAS: REFLETINDO SOBRE SUAS POTENCIALIDADE E FALHAS

Laura Amicci de Freitas (IFSP Avaré)
Flávia Hatsumi Izumida Andrade (Orientadora - IFSP Avaré)

Resumo: Este trabalho se propõe a avaliar o desenvolvimento do projeto de ensino sobre Letramento dos alunos de ensino médio do IFSP - Campus Avaré e refletir sobre as causas da baixa adesão dos discentes. Teoricamente são nortes para este trabalho as teorias de Letramento (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995), Letramento Crítico e Interculturalidade (NASCIMENTO, 2014). Entende-se por Letramento as práticas sociais e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995). Soares (2004) afirma que o letramento é uma condição, portanto, um modo de existência, em que o indivíduo interage com os mais diversos tipos e modos de escrita e leitura que se encontram no seu cotidiano, abrangendo assim todo o seu contexto social e cultural. Portanto, a função da escola seria letrar os alunos, para empoderá-los nas e para as práticas sociais nas quais a linguagem prevalece. Os resultados obtidos foram um pouco insatisfatórios, devido à baixa adesão de alunos por diversos fatores, tais como: incompatibilidade de horário entre as atividades discente e desconhecimento sobre o que é Letramento. Infelizmente, grande parte dos alunos veem a leitura como algo desnecessário e, como já "aprenderam a ler" não creem que precisam exercitá-la e não percebem a importância de ser letrado. Além disso, muitos pensam que leitura é sinônimo de trabalho com gramática ou produção textual e ligada apenas à área de linguagens, o que prejudica o trabalho efetivo com o Letramento e Interculturalidade.

Palavras-chave: Letramento; Interculturalidade; Ensino

Introdução e Referencial Teórico

O problema mais significativo entre os alunos que ingressam no IFSP para os cursos de Ensino Médio Técnico Integrado é o Letramento. Muitos discentes provêm de uma formação deficitária, na qual não têm ou não aprendem na sua totalidade os diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade.

Entende-se por Letramento as práticas sociais e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (KLEIMAN, 1995). Assim, não só os eventos e práticas de linguagem verbal escrita estão imbricadas no processo de um sujeito letrado, mas há também gêneros discursivos orais igualmente importantes para a inserção do sujeito nas diferentes práticas sociais. Entretanto, por muito tempo a escola e a sociedade pautaram-se apenas no conceito de Alfabetização, a qual era trabalhada exaustivamente por meio de práticas pedagógicas de repetição para decodificação de palavras sem importar-se com a funcionalidade da escrita e seus diferentes suportes.

Sabe-se, que desde seu surgimento, a escrita contribuiu, em muito, para o desenvolvimento da humanidade, pois possibilitou arquivar, veicular e produzir informações, estabelecer e firmar contratos, permitindo a comunicação a distância, tornando-se fundamental na movimentação econômica e cultural das nações. Portanto, o fato de se apropriar da linguagem escrita confere mobilidade e autonomia e, por isso, foi surgindo cada vez mais uma urgência em sua democratização, ou seja, que chegasse ao maior número possível de sujeitos; o que somente seria possível por meio do processo de alfabetização.

A alfabetização tornou-se objeto de pesquisas e análises em diferentes áreas do conhecimento, principalmente no processo de evolução do ensino público e fundamental no Brasil. Por muitos anos os estudos de alfabetização buscavam o melhor método para atingir um número grande de alunos (SOARES, 1989). Até a década de 80, poucos estudos no campo da Linguística versavam sobre a utilização da escrita num contexto mais amplo, focando seus esforços na relação entre os sistemas fônicos/ sistema ortográfico e o da língua oral/língua escrita.

Durante o processo de alfabetização brasileira, percebe-se que, apesar da ampliação da escolarização, os resultados eram pouco satisfatórios. A partir disso, surgem diferentes pesquisas nas áreas educacional, sociológica, psicológica, linguística (em ascensão) e, de acordo com Coutinho (2005), o fracasso escolar parecia não estar ligado ao alunado, mas às práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola. Assim, começam a aparecer resultados de investigações sobre o conhecimento e evolução psicogenética da aquisição da língua escrita que refutam as antigas práticas tradicionais de alfabetização, seus "métodos", materiais didáticos e desloca a discussão de como se deve ensinar para como se deve aprender. Deve-se lembrar que, em 1986, publicam-se, no Brasil, estudos de Ferreiro e Teberosky sobre a psicogênese da escrita. Estes estudos serviram como referencial teórico para outros e educadores que conceberam documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que passaram a servir como orientação aos docentes a partir de 1997.

No tocante à forma de aprender, o paradigma construtivista instaura uma nova concepção de aprendiz, deixando de ser passivo e tornando-se ativo de seu processo educativo, o qual contribui para a sua compreensão do mundo.

Este sujeito, muitas vezes, chega à escola com um conhecimento prévio da escrita; muitos aprenderam a decodificar em suas casas ou já formulam algumas hipóteses sobre o sistema de representação da escrita. Desse modo, a partir de 1990, os estudos sobre o letramento instauraram uma divergência quanto ao posicionamento de Emília Ferreiro sobre a alfabetização.

Passa-se a entender que há uma relação intensa entre a cultura escrita, as práticas sociais de leitura e escrita estabelecidas na sociedade e as diferentes formas em que os sujeitos exercem seu uso em contextos significativos. Desse modo, considera-se que a criança, imbricada numa sociedade letrada, está constantemente sendo circundada por atos significativos de uso da leitura e da escrita e que a escola deveria oportunizar situações e uso de objetos impressos que, de fato, correspondam às práticas sociais as quais se valem da escrita. Assim, o ato de ler e escrever não se resume a decodificar e dominar o sistema alfabético escrito, mas fazer uso da leitura e escrita nas suas diferentes formas na sociedade. Isso requer entender que a escrita e leitura possuem diversas funcionalidades e suas estruturas mudam de acordo com aquelas, sendo necessárias algumas habilidades.

Letramento e alfabetização devem ser entendidos de forma integrada como um processo, sem perder de vista a especificidade de cada um. Assim, o termo Letramento amplia o uso da alfabetização, ao passo que considera fatores extralinguísticos.

Além disso, o Letramento também serve como forma metodológica para a aprendizagem de aspectos culturais, a Interculturalidade, igualmente relevantes no ambiente escolar. Há de se lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) preconizam que a leitura, seja em língua materna ou estrangeira, deve auxiliar o aluno a construir uma identidade por meio do diálogo com o outro e seu respeito. Assim, aprender as funcionalidades da escrita é também entender que ela se insere num mundo multilíngue e multicultural e, portanto, deve ser conscientizado sobre as diferenças culturais para que respeite o outro e conheça melhor a si mesmo, uma vez que é por meio do olhar para o outro que se aprende e se constitui identidade (BAKHTIN, 2004).

Ao aceitar os conceitos teóricos de Letramento e Interculturalidade, o trabalho com os gêneros textuais e discursivos passam a outro patamar, tornando o ensino da língua uma abordagem conscientizadora e de formação cidadã tal qual propunha Paulo Freire (2001). Assim, a língua não é entendida como um sistema que merece ser apenas decodificado - igualmente ao que se entendia por Alfabetização - mas é discurso, espaço de construção de sentidos e representações de sujeito e suas culturas. Os sentidos, por sua vez, não são dados por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa que "a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é o espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos" (JORDÃO, 2013) e isso sempre se dá num lócus espacial e local específico.

Admite-se o Letramento - como um referencial teórico e pedagógico - como um processo importante na formação do indivíduo para seu desenvolvimento numa sociedade que se pauta na relevância da escrita. O objetivo do trabalho que foi realizado no projeto de ensino do IF era oportunizar práticas de

Letramento entre a comunidade de alunos, mais especificamente, entre os alunos do Ensino Médio Integrado.

Desse modo, esperava-se que esse projeto de ensino possibilitasse a compreensão do funcionamento discursivo de diversos tipos textuais e de sua construção, o que possibilitaria uma melhora significativa nos processos de leitura, interpretação e produção textual para todas as disciplinas.

Metodologia

Para a realização do projeto "Linhas (Des)Tortuosas", inicialmente a docente proponente realizou um levantamento de como os alunos estavam quanto ao letramento. Para isso, realizou uma avaliação diagnóstica e percebeu que gêneros tidos como mais fáceis eram os que eles apresentavam maior dificuldade. Assim, metodologicamente o passo seguinte foi realizar um levantamento de gêneros discursivos com os quais se poderia desenvolver o Letramento dos discentes. Isso foi possível com a aplicação de questionário online entre a comunidade discente. Após a análise dos dados, constatou-se que os alunos tinham dúvida em histórias de quadrinho, charges, gráficos e textos acadêmicos, o que se comprova no gráfico abaixo.

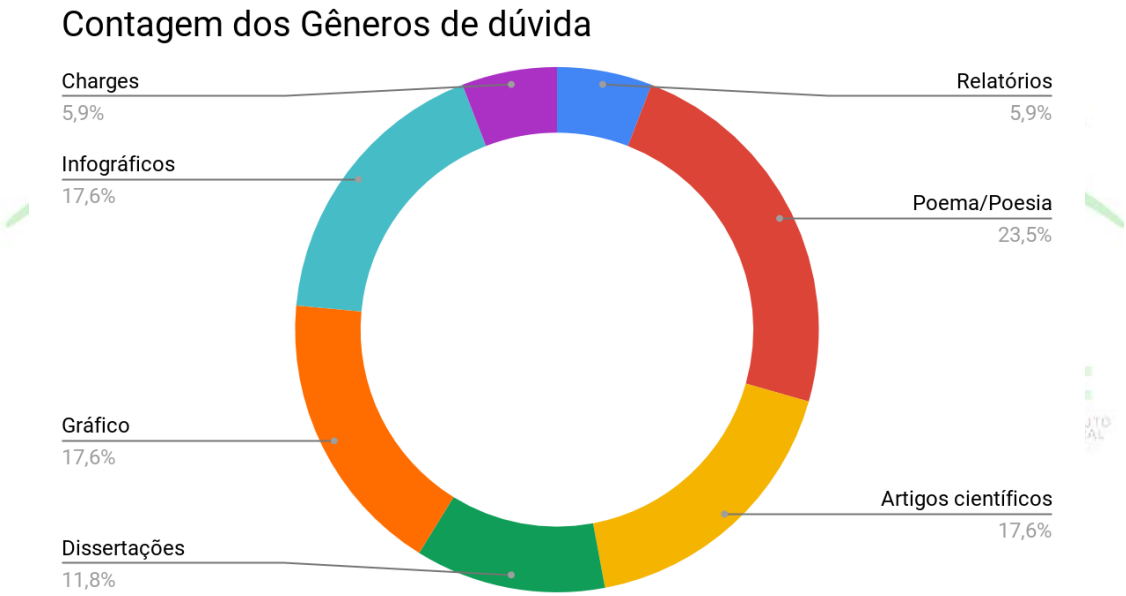


Gráfico 1: Gêneros que causam maior dúvida

A primeira atitude metodológica foi convidar os alunos a participar do projeto, outros foram convocados como forma de recuperação paralela. Os encontros foram realizados quinzenalmente e havia a presença de uma bolsista, a qual auxiliava a professora na elaboração e execução das atividades. Utilizaram-se diversos tipos de atividades, como: apresentação de slides com o uso da metodologia expositiva; análise de textos a partir do gênero trabalhado e proposta de produção textual, para que os alunos verbalizassem o que era trabalhado no encontro.

Um dos problemas enfrentados, durante o processo, foi a presença de poucos alunos. A depender do gênero, havia mais participantes, mas nunca ultrapassaram 5 por encontro. Isso fez com que iniciássemos uma reflexão sobre o porquê de não termos adesão do público. Uma de nossas constatações foi que a carga horária de aulas era exaustiva, o que fez com que muitos alunos deixassem de frequentar o projeto para descansar ou realizar outras atividades acadêmicas obrigatórias - tais como recuperação paralela, plantão de dúvidas de outras disciplinas, etc.

Ao finalizar a execução do projeto, surgiram outras hipóteses e uma delas se referia a como os alunos entendem o que é leitura e quais outros conhecimentos ela mobiliza. Assim, supunhamos que os alunos não frequentaram mais o projeto porque já se consideravam bons leitores. Isso supõe uma visão de leitura mais atrelada à Alfabetização que ao Letramento, visto que a aprendizagem desse nunca se encerra.

A fim de comprovarmos ou refutarmos as hipóteses que desenvolvemos, foi aplicado um questionário para 29 participantes, no qual se perguntou aos alunos, para se obter o perfil de leitor dos discentes: 1) Idade em que iniciou o processo de leitura; 2) O responsável pela introdução no mundo da escrita; 3) O gênero com o qual começaram a ler; 4) O que entendem por "bom leitor"; 4) Aspectos que podem interferir na má-interpretação de textos; 5) O trabalho de letramento em diferentes disciplinas curriculares; 6) Tipos de conhecimento que são mobilizados para interpretar um texto.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na qual a interpretação dos dados leva em conta uma determinada realidade, pensamos que apenas pontuar as respostas dadas não seria suficiente para entender o todo de forma holística. Por isso, para analisar os dados, utilizou-se a análise interpretativista.

Resultados e Discussões

O projeto em seu decorrer, apresentou tanto pontos positivos quanto negativos. Houve grande incompatibilidade de horários com alunos devido à carga horária de aulas, com poucas janelas entre elas, além de nesses momentos haver horário de atendimento ao aluno e/ou recuperações paralelas, o que fazia com que os alunos optassem por aquilo que era mais emergencial.

Além disso, percebeu-se haver um pré-conceito de leitura como sinônimo de produção textual e/ou trabalho com a gramática, o que evidenciou que grande parte dos alunos desconhecem o que é o letramento e sua importância no contexto educacional.

A pesquisa que se realizou após o término do projeto de ensino demonstra que a maioria dos alunos veem o letramento única e exclusivamente atrelado à área de linguagens, sendo entendido como o objeto de estudos das disciplinas de línguas. Isso comprova a visão de que o uso de textos em contextos sociais diversos não está evidente aos alunos. Como linguistas e estudiosos da linguagem, entendemos que o texto está presente em diferentes áreas do conhecimento e, como tal, cada qual possui sua especificidade quanto ao uso da língua e dos discursos. Assim, faz-se necessário o reforço de que a percepção teórica do Letramento deva ser ampliada.

Outro ponto constatado é que há um consenso entre os discentes de que a leitura é essencial para a produção textual, entretanto, poucos leem fora do ambiente escolar e, ainda assim, não a enxergam como significativa quantitativamente. Isso quer dizer que, na visão dos alunos, o ato de ler envolve características de entretenimento, e a leitura é sinônimo de literatura. Pode-se constatar isso em algumas respostas, dadas "Hoje em dia não, mas antes sim. Leio raramente por conta dos estudos (P1)"; "Não sou uma leitora ativa (P2)"; "Sim, leio com frequência e sou apaixonada por leitura (P4)"; "Mais ou menos, queria ter mais facilidade em compreender as histórias, mas às vezes tenho que ler duas vezes a mesma página. Mas pelos livros que me interesso leio bastante (P24)"; "Sim, eu sempre procuro bons livros e me envolvo facilmente (P25)". Apesar de as respostas não expressarem explicitamente a literatura como leitura, infere-se, visto que não comentam a leitura realizada em estudos escolares como tal, isso se confirma na resposta de P1.

Quando questionados se se consideravam bons leitores, 44,8% dos participantes disseram que sim. Buscamos identificar o que analisavam para atribuir-se esse papel e perguntou-se sobre a compreensão global de quando se lê (o intuito dessa pergunta era ver se havia uma relação estrita entre leitura e decodificação). A maior porcentagem de respostas, 69%, afirmaram que entendem com frequência. Causou-nos estranheza esse número e imbuídos do que se espera de um sujeito letrado, solicitamos aos participantes que identificassem os fatores que atrapalham a interpretação de textos. As respostas obtidas podem ser verificadas nos quadros abaixo:

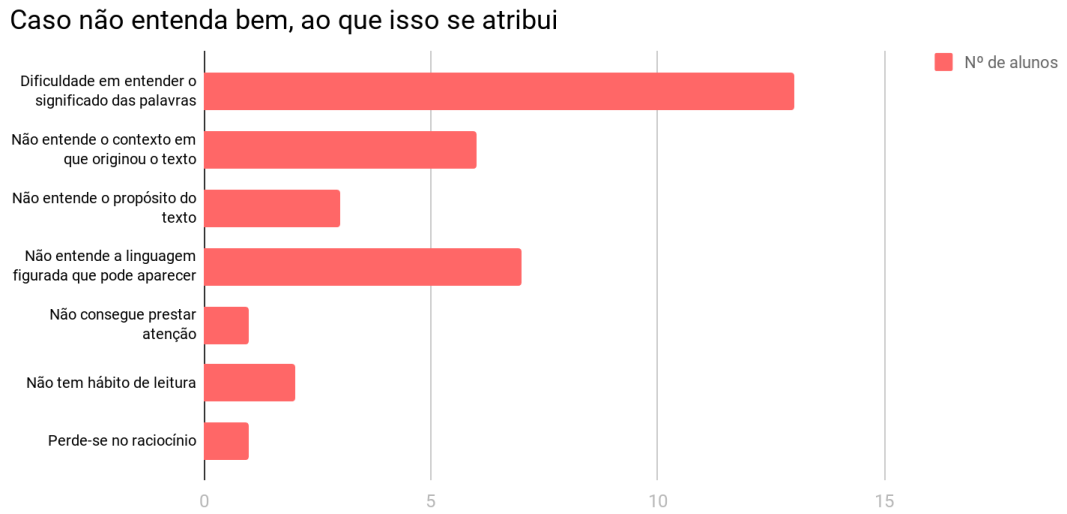


Gráfico 2: Motivos que causam a má interpretação dos textos

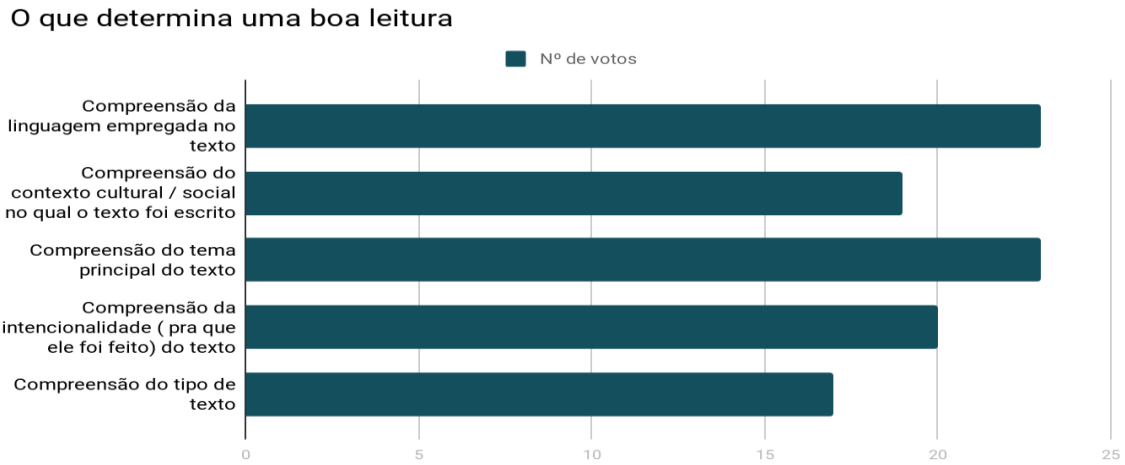


Gráfico 3: Fatores de gênero que interferem numa boa interpretação dele

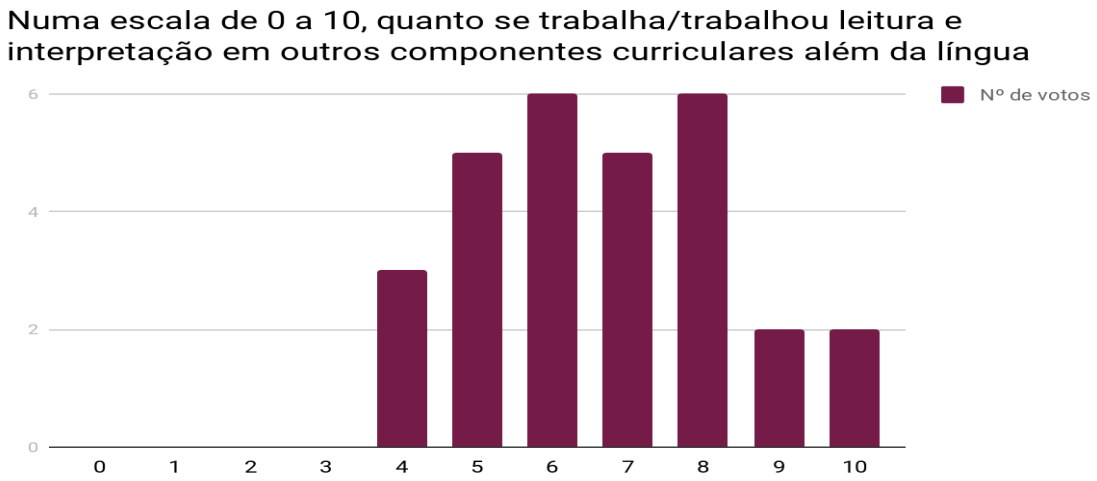
Por meio do gráfico 2 infere-se que questões de ordem puramente linguística são responsáveis pela falta de compreensão do texto, o que entendemos como sendo a visão dos participantes de leitura como sinônimo de Alfabetização. Questões referentes ao gênero, como intencionalidade textual e contexto de produção dele, que dizem respeito ao Letramento, são vistas como secundárias. Isso comprova a nossa percepção da baixa adesão ao projeto e que a leitura só se trabalha em aulas de línguas, visto que grande parte de problemas com ela se referem a questões de ordem linguística inerente ao texto.

Em contrapartida, a partir do gráfico 3, há uma incoerência em relação ao que os participantes apontaram no gráfico anterior. Percebe-se que muitos participantes apontaram a necessidade de entendimento do tema do texto e que a compreensão da intencionalidade também corroboram para uma boa leitura, entretanto, ainda é forte a crença da compreensão da linguagem para o sucesso no ato de ler. Cremos que, visto que as opções oferecidas foram essas, os participantes não puderam acrescentar outras informações que comprovassem ainda mais a forma como entendem o ato de ler como decodificação e não numa visão mais geral de uso social da escrita e da leitura, consequentemente.

Quando questionados sobre quando, com quem e com que gêneros iniciaram o percurso leitor, a maioria (69%) relatou que iniciou a ler com menos de 6 anos, o que supõe uma aprendizagem precoce, visto que os documentos oficiais colocam como período para ser alfabetizado e letrado entre os 7 e 9 anos, na primeira etapa do Ensino Fundamental I. Assim, muitos dos participantes começaram a ler em casa com familiares com o gênero narrativo, em especial com os contos de fadas. Percebe-se, de fato, que esse é um gênero com o qual há pouca ou nenhuma dificuldade, visto que é trabalhado à exaustão na primeira etapa de escolarização. Também se observa, na prática, de que quando há intertextualidade com esse gênero, não há grandes problemas de interpretação.

Apesar disso, verificamos que há uma contradição no entendimento da presença do Letramento nas diferentes disciplinas escolares posteriores. Ainda que considerem a leitura como uma temática importante para ser trabalhada na escola - 23 respostas com a nota máxima de importância - obtivemos que ela é

trabalhada "com frequência" pelas diferentes áreas, conforme se pode observar no gráfico a seguir:



Não é de se espantar esse resultado, visto que há a crença em muitos docentes de que a leitura e escrita são conteúdos inerentes às disciplinas de estudo da linguagem. Isso se explica porque poucos são os cursos de licenciatura que contemplam o Letramento como aporte teórico metodológico e pedagógico de formação docente. É fato que cursos de Letras focam seus esforços no estudo aprofundado com a linguagem, mas todas as áreas de conhecimento a utilizam, seja como forma de disseminar os conhecimentos produzidos ou para produzi-los.

Assim, ainda se observa, apesar das novas vertentes quanto ao ensino e aprendizagem da língua nos documentos oficiais, tais como os PCNs e Orientações Curriculares, que o ensino-aprendizagem do Letramento não é compreendido pela totalidade do alunado como tal e como parte integrante de todo o processo educativo e formativo.

Conclusão

Por meio da pesquisa realizada, pode-se concluir que o Letramento ainda tem um longo percurso a ser percorrido para que seja internalizado entre discentes. Infelizmente os estudos nessa perspectiva são recentes e, visto que as mudanças na forma de ensinar e aprender são lentas, levaremos algumas décadas para que sejam completamente alcançadas.

Percebe-se ainda forte a presença da leitura como Alfabetização, ou seja, como processo de decodificação de sistema escrito e não o estudo sobre o uso social que se faz desse sistema. Dessa forma, isso justifica o fato de que poucos alunos foram persuadidos a frequentar o projeto de ensino que visava justamente o Letramento dos alunos. Como proposta para futuras tentativas, faz-se necessário que todos da comunidade escolar compreendam a importância e o que é o Letramento.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. **O freudismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Z. **Culture as praxis**. London: Routledge, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS Artur Gomes de, ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. F. (Org) **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização, Teoria e Prática da Libertação**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

HALL, J. K. **Teaching and researching language and culture**. Harlow: Palgrave Macmillan, 2012.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F (orgs) **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, A. B. (org.)**. Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Revista SURES** - Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Universidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA, n.03, p.1-19, 2014.

SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: A (des)aprendizagem das funções da escrita. Educação em Revista, 8: 16-23, 1989.

SPENCER-OATEY, H. **What is culture?** A compilation of quotations. Warwick: GlobalPAD, 2012, p.1-21. Disponível em: http://go.warwick.ac.uk/globalpadintercultural Acesso em: 10 jan. 2015.

SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. **Intercultural interaction**: a multidisciplinary approach to intercultural communication. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

PROPOSTA DIDÁTICA SOB A ÓTICA DA LITERATURA HUMANIZADORA

Neide Biodere (IFPR)
Diana Patrícia (IFPR)

Introdução

O tema de estudo foi a literatura como ensino de leitura crítica e humanizadora, por uma proposta de ensino que vise ao incentivo de leitura e à leitura crítica, explorando a questão da variação linguística na linha de estudo da Linguística aplicada e ensino de Língua Portuguesa, com o título “Proposta didática sob a ótica da literatura humanizadora”, objetivando analisar criticamente contextos e discursos dentro de vários textos literários.

É importante no ensino aprendizagem de língua portuguesa o trabalho com a leitura de textos literários em suas diferentes manifestações linguísticas, como forma de propiciar aos alunos uma análise crítica sobre a realidade humana e uma maior compreensão do fenômeno da variação linguística nas obras, com suas especificidades discursivas usadas pelos personagens e como o narrador retrata essas manifestações da língua nos diferentes contextos das obras. A leitura crítica de diferentes textos literários, pode transformar e humanizar, fazer o aluno olhar para dentro de si, olhar à sua volta e repensar a sua vida e a vida das pessoas.

O ensino de literatura não está cumprindo seu principal objetivo que é incentivar a leitura sensível e crítica, que transforme o leitor para que perceba todo o jogo de palavras e compreenda as histórias, os temas poéticos e relacione com a vida, com as pessoas, seus problemas. As aulas de literatura, em sua maioria, baseiam-se em modelos ditados por livros didáticos que por sua vez se preocupam em ensinar de forma rápida, por roteiros e modelos que cumpram com o planejamento de conteúdos pré-estabelecidos e determinados pelas questões cobradas em concursos e vestibulares.

Isso leva a um ensino superficial de leitura e de conhecimentos de língua que não são eficazes para a formação do leitor crítico. Desta forma, este trabalho se caracteriza pela elaboração de uma proposta de intervenção que promova a leitura de textos literários, com enfoque na questão da variação linguística.

O trabalho teve como objetivo geral trabalhar com os alunos a questão da variação linguísticas nos textos literários, por meio de análise crítica e exploração da função humanizadora nos textos literários. Ainda foram estabelecidos os objetivos de levar o aluno à reflexão, por meio de leituras e análises de obras literárias, sobre as variantes da língua e a relação com os problemas sociais; criar situações de produção de textos em que o aluno possa manifestar a sua sensibilização sobre o preconceito linguístico e sua visão analítica em relação à linguagem e aos contextos sociais.

A relevância do trabalho se confirma por ser a literatura um gênero textual que educa e forma de maneira ampla, pois é completa em significados. Os textos artísticos evocam sensações, trazem histórias que recriam a realidade, promovem a fantasia tão necessária à vida humana.

> A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1972:53).

A literatura também é fundamental na educação, porque pode fazer com que o leitor se torne mais crítico, para não ser uma pessoa ingênua que acredita nos pensamentos impostos pela sociedade a qual está impregnada de diversos valores e crenças e mais ainda pela força devastadora das ideologias do mundo do consumo.

Por isso é preciso insistir com o trabalho de leitura voltado para os textos literários e pensar sobre como fazê-lo, pois sabemos que há muita dificuldade em fazer com que os alunos leiam e gostem de ler obras da literatura clássica.

Zilberman (1985) destaca que se a leitura está em crise é porque há algo errado na maneira como está se ensinando. Ressalta, ainda, a preocupação sobre como a leitura está sendo efetivada, pois muitos professores ficam presos aos livros didáticos os quais, normalmente, trazem somente trechos de textos literários, sem aprofundamentos.

Para Cândido (1972), a literatura da mesma forma que tem a capacidade de promover a inteligibilidade também pode proporcionar a alienação, por carregar ideologias e que, apesar de possuir autonomia, não se desliga da realidade e a transforma também com seu poder de atuar sobre ela.

> A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que consideram prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 113)

Faz-se, então, necessário repensarmos a forma de ensinar, aprimorar nossas escolhas de obras e leituras e didatizar a leitura sem a contaminação das ideologias que nos empurram para um ensino marcado pela pressa, que acredita na condensação de conteúdos por meio de fragmentações de textos e fórmulas que atinjam resultados para os concursos de vestibulares. É como se trabalhássemos a leitura de textos literários por receita única, num roteiro e sequência lógica para que o aluno pense que está aprendendo e memorizando os períodos, estéticas e autores dos movimentos literários.

Neste artigo, são apresentados embasamentos teóricos sobre o tema, os quais direcionaram para justificar a elaboração da pesquisa, do projeto, da unidade didática a ser aplicada com os estudantes do IFPR (Instituto Federal do Paraná- Campus Ivaiporã-PR).

Destaca-se, também a discussão sobre a implementação, as respostas encontradas para o problema que gerou este trabalho. A discussão gerada pela

implementação levanta questões importantes para o ensino de leitura, da literatura e da sociolinguística.

Importância da Literatura na Formação do Estudante

A leitura é fundamental para a formação do estudante e a leitura de textos literários constitui-se como conteúdo obrigatório nas diretrizes do ensino e deve ser compreendida como um direito do homem. De acordo com os autores aqui apresentados, é por meio da literatura que o homem consegue refletir sobre sua e realidade e sobre a realidade dos outros**.**

Cândido (1989) estabelece a distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis estabelecendo que este conceito está ligado: “[...] a meu ver com o problema dos direitos humanos, pois a maneira de conceber a estes depende daquilo que classificamos como bens incompreensíveis, isto é, os que não podem ser negados a ninguém. [...] Outros são compressíveis, como os cosméticos, os enfeites, as roupas extras.” (1989, p. 110-111)

A literatura também deveria ser um bem incompressível, já que ninguém passa todo o seu dia sem recorrer à fruição da ficção e da poesia. Por isso, deveria ser amparada e reconhecida como valor fundamental à humanização. É uma manifestação de um povo, por isso é um artifício poderoso no processo educacional, formando personalidades, não induzindo, fazendo-as viver e compreender-se como sujeitos.

Para Cândido (1989), a literatura atua em nós por ser “forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.” (1989, p. 114). Ao propiciar a aprendizagem, a literatura torna-se um objeto humanizado. Segundo o autor, essa função de atuar no desenvolvimento psicológico do ser humano deve-se ao fato de que “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (1989, p. 117). A literatura também possui um papel social. Em todas as suas modalidades, é um direito inalienável.

Faz-se necessário compreender que uma leitura crítica envolve a relação do contexto com o texto veiculado, por isso é importante que a escola não negligencie este bem incompreensível e faça a mediação mais adequada ao contexto do seu público alvo, seja esterico ou pertencente à classe trabalhadora. A literatura deve promover a dignidade, deve ser explorada para que o homem cresça, que faça sentido para si mesmo e para o mundo.

Assim, devemos direcionar nossas aulas privilegiando as possibilidades de leituras aprofundadas, amplas, completas. O aluno deve ter a oportunidade de conhecer o contexto e a obra por inteiro, compreender o texto ideologicamente. Sentir e perceber cada detalhe do texto, as variações da linguagem, os personagens e suas características, as relações das imagens produzidas e pelas sensações conseguir relacionar e associar com a vida.

Através da leitura e análise de textos literários podemos aproximar os temas com a realidade social, estimulando a reflexão e a imaginação do indivíduo. Dessa forma, o presente trabalho fundamenta-se nas DCE’s (2008), nas considerações sobre o trabalho com a leitura em sala de aula de Zilberman (1986), tendo em vista a função humanizadora inerente à leitura de textos

literários assim como a função formadora, capaz de transformar indivíduos em seres pensantes e críticos, como postula Antonio Candido (1972).

Pela observação das aulas e dos alunos, constata-se a dificuldade de leitura crítica de textos literários, com pouca intimidade com linguagem poética. O aluno do ensino médio, em grande parte, não compreende a real importância da literatura em sua aprendizagem. Tem consciência de que precisa saber sobre os períodos literários, seus autores, obras e estética, porém não reconhece esse tipo de leitura como essencial para a sua formação como estudante e como pessoa. Também não consegue ter a dimensão da influência da leitura crítica de textos poéticos para as relações sociais.

É possível pensar sobre essas questões observando o ensino de língua portuguesa, observar como o ensino pelo livro didático trata o texto literário como objeto de ensino da gramática ou de fórmulas para memorização dos movimentos literário se como o próprio reconhecimento das variações linguísticas acaba sendo pouco explorado dentro das obras literárias. Muitas vezes serve apenas para a percepção de um personagem caricaturado como é visto nas reproduções cinematográficas ou televisivas. As atividades nem sempre contemplam essas variações como deveriam, mostrando como estão relacionadas a contextos políticos e sociais, vinculadas também a uma estética e suas influências.

Zilberman (1986), preocupada com a questão da leitura em sala de aula, e como melhorar tal impasse; recorre a Candido (1989), no que diz respeito àfunção humanizadora inerente à leitura de textos literários, assim como a função formadora capaz de transformar indivíduos em seres pensantes e críticos. Segundo Candido (1972, apud DCES,2008), as leituras de textos literários são “de valor importantíssimo, por se ligar à vida social. A literatura é vista como uma arte que transforma e humaniza o homem e a sociedade, e também formadora do sujeito.”

A leitura de textos literários pode ser uma forma de diminuir preconceitos linguísticos porque apresenta formas diferentes de manifestações linguísticas por meio de contextos e personagens com suas histórias, seus conflitos, suas performances. Em contato com essas variações é possível experimentar a língua em seus inúmeros usos.

> A linguagem, portanto, é mais uma maneira de integração e de aceitação dos membros que são incluídos de preencheram os requisitos ali apregoados. É um fato que se dá naturalmente e não uma escolha, o indivíduo incorpora sua marca linguística, sobretudo do meio em que vive. (ICHIKAWA, 2003, p.44)

De acordo com Cagliari (1989 apud ICHIKAWA, 2003. p. 44), os indivíduos aprendem a variação linguística peculiar das comunidades em que moram, porém, a sociedade se utiliza desses modos peculiares de se expressar para marcar indivíduos e classes sociais pelo modo de falar. Esta atitude social revela os preconceitos, pois marca diferenças linguísticas como índices de estigma ou prestígio.

Tarallo (1986) coloca que a variação é vista pela sociedade como um “caos” linguístico, em outras palavras, como um campo de batalha em que duas (ou

mais) maneiras de se dizer a mesma coisa se enfrentam em um duelo ou em um combate sangrento de morte.

A partir dessas considerações foi desenvolvida a proposta de intervenção com objetivos de contribuir com a leitura crítica dos alunos em questão, promovendo oportunidades de experiências sensoriais e análises a partir de textos literários selecionados. Esse trabalho teve a expectativa de atingir a consciência dos alunos sobre a importância da leitura crítica e da humanização por meio de textos literários. O nível de leitura desejado deve ser ampliado com a busca do desenvolvimento de um olhar crítico para a questão da linguagem dos textos, com foco nas variações linguísticas presentes nos textos, com o intuito de aproximar o leitor da língua, pelo reconhecimento deste de que a língua é inventada pelo homem mediante seu contexto e necessidade e que ela reflete a própria história do homem.

Estratégias de Ação

O trabalho de intervenção pedagógica, em busca de reconhecer-se como uma ação sobre um objeto de estudo, visou identificar atividades que contribuíssem com o desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação, tendo como objetos de ensino o texto literário e a variação linguística. Foi realizado no IPFR- Campus Ivaiporã-PR, município de Ivaiporã-Pr, com os alunos dos 2 º e 3º anos do Ensino Integrado Técnico em Agroecologia, Informática e Eletrotécnica.

A organização dessas atividades resultou em uma unidade didática de leitura orientada para que os alunos tivessem a percepção da leitura crítica de textos literários que promovessem o reconhecimento da variação linguística e que os estudantes também refletissem sobre suas leitura, como se sentiam em relação a si mesmos e em relação aos outros. Para registrar os passos dessa atividade utilizei como registro as aulas, os planos de ensino, as atividades aplicadas, a observação dos alunos e seus depoimentos e o processo analítico para avaliação dos dados.

Para efetivação do trabalho foram propostas as seguintes ações: Elaboração de uma proposta didática com atividades que priorizem a leitura e análise de textos literários, com enfoque na variação linguística; Realização das atividades da Unidade didática; Leitura de textos literários como contos, romances, poemas, músicas; Atividades de leitura para percepção da variação linguística nos textos; Realização de atividade prática de leitura que requeiram análise crítica dos textos; Socialização das atividades e resultados com os alunos envolvidos para avaliação da pertinência do trabalho;

Este trabalho de intervenção foi amparado teoricamente em Antônio Cândido (1989), Regina Zilberman (1985), os quais defendem a leitura de textos literários na escola e na formação do indivíduo como um direito do homem e como forma de estimular no aluno o desejo de ler. Está também norteado nas DCES (2008), que imprimem a concepção da importância e obrigatoriedade da literatura para o ensino de leitura em Língua Portuguesa e em outros autores que comungam com a concepção da importância da leitura crítica e da humanização para a formação do estudante. E, embasado, ainda, nas

concepções da linguística de Fernando Tarallo (1986) e Marcos Bagno(2008), que consideram o sujeito e a língua dentro de um contexto sócio histórico.

Construindo as Respostas

É muito importante o reconhecimento das variações da língua em contextos literários, porque o autor de textos de literatura retrata a essência buscando aproximar ao máximo do personagem, caracterizando-o e nessa caracterização também entra o sua fala, o seu discurso, o que compõe o personagem em sua ideologia, sua crença, seu contexto sócio econômico.

Para se compreender bem esse complexo fenômeno de variação é interessante o uso do texto literário, já que é rico em recursos e porque reflete a própria realidade, criando mundos possíveis, espelhando a diversidade da linguagem e a multiplicidade da sociedade. Por meio do texto literário, o professor de língua materna pode refletir junto com o aluno sobre os recursos linguísticos da obra, ampliando-lhe a competência linguística.

A conscientização da variação linguística capacita o aluno a dar mais verossimilhança a um texto construído por ele, por exemplo, em que haja diversidade de vozes de personagens e de lugares sociais. De posse da diversidade de recursos linguísticos, a produção textual passa a ser atividade criativa de exposição da variação linguística. Nela, o aluno perfaz o caminho "uso > reflexão > uso", proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1998, p. 40)

A variação linguística nos textos literários configura-se assunto abordado em outras ocasiões por linguistas brasileiros. Dino Pretti, em Sociolinguística: Os Níveis da Fala – Um Estudo Sociolinguístico do Diálogo Literário (1977), já a fundamentou nos pressupostos teóricos da sociolinguística em textos do Romantismo e do Modernismo brasileiro. Outro que o fez foi Uchôa (2002), num trabalho de linguística aplicada voltado para o ensino da variação. Para entrarmos na seara da literatura e da variação linguística, orientamo-nos por ambos.

Primeiramente, fundamentaremos nossa reflexão sobre variação linguística e sobre seu uso literário, utilizando como base teórica autores como Herculano de Carvalho, Eugenio Coseriu, Dino Pretti, Carlos Eduardo Falcão Uchôa e Travaglia. Em seguida, analisaremos alguns textos literários e diálogos possíveis dos mesmos com textos musicais.

Os objetivos da proposta didática foi levar os estudantes a perceberem os elementos que a determinam a linguagem, afetando a matéria linguística. O principal intuito é, a partir da consciência da variação, que determinada forma linguística goza no seio da comunidade, orientar o educando a perceber que a língua pode ser um elemento de poder e de discriminação e, que a partir dessa consciência perceba o quanto ela é humana e o quanto influencia em determinados contextos. Também, o propósito é levar o estudante a adequar sua linguagem aos diversos contextos, interlocutores e temas. Com isso, estaremos contribuindo para que os alunos tornem-se "poliglotas" em sua própria língua, como propôs Bechara (2004), cooperando assim para o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, item relevante para sua cidadania.

Por fim, para dialogar e contribuir com o trabalho do docente de língua materna, sugerimos um modo de trabalhar tal conto em sala de aula, privilegiando a diversidade de vozes e de opiniões, preconizando consciência dos elementos condicionantes da variação. Isso nos permitirá observar que há lugar tanto para a língua popular (a qual é muito relevante na literatura) , quanto para a padrão nas aulas de língua, sem prescindir da importância desta para a desenvoltura social do educando.

Coseriu (2004) estabelece que a competência em linguagem depende sempre de sua tríplice dimensão: os níveis do saber linguístico dos falantes, presentes em cada ato comunicativo. Consideramos, portanto, pertinente que o ensino de língua seja fundamentado nos três níveis do saber linguístico, a saber: o nível universal; o histórico e o de sistemáticas do português.

Travaglia (2004) chama atenção para o papel da variação da linguagem no ensino de língua portuguesa, preconizando que sua presença contribui para suprimir preconceitos e para instrumentalizar 3306 Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 4, t. 4 o educando na adequação de sua linguagem aos diversos contextos comunicativos exigidos socialmente. Sendo assim, é de suma importância trabalhar a variação em sala de aula, cuja consciência por parte do aluno tornar-se-á útil no desenvolvimento de sua competência linguística.

O Projeto de Intervenção e a Realidade Escolar

Todo projeto de intervenção a ser aplicado em uma escola deve partir de uma realidade, de um contexto. É preciso saber quem somos? Em primeiro lugar conhecer a sociedade caracterizada como a sociedade da informação pelo fácil acesso à comunicação e às novas tecnologias. Porém, essa gratuidade é cobrada em forma de falta de sensibilidade, de compreensão, de raciocínio lógico, de criatividade, de solidariedade e humanidade. As pessoas acreditam que detêm o conhecimento pela facilidade do acesso, mas é importante pensarmos sobre esse conhecimento, como ele chega e como é recebido.

Este projeto foi pensado a partir de realidades escolares por onde fiz minha nova trajetória como professora, mais especificamente cabe ao contexto do Instituto Federal do Paraná -Campus Ivaiporã-PR, onde os estudantes pertencem a uma classe social mais baixa, privada de atividades culturais. Também, o aluno possui característica de desânimo pelos estudos e baixa autoestima. A maioria já migrou do ensino fundamental I de escolas públicas de distritos e sofre com a falta de pré-requisito de leituras, falta de hábito de estudos, dificuldades em estudar e aprender, buscando identificação com ambiente escolar e possibilidades de aprovação.

O estudante, hoje, em sua maioria, é inserido nessa sociedade, é o indivíduo que convive com o materialismo e o consumismo imediato. Aprender para ele também passa a ser apenas cumprimento de etapas por aprovação.

A escola atual reproduz ainda um modelo de fragmentação de conteúdos, pelo modelo tradicional de divisão de disciplinas, aproveitamentos das mesmas e resultados quantitativos. Isso reflete em atitudes de afastamento e desmotivação dos estudantes, pois não há envolvimento real nas tarefas, nas atividades. Só é possível aprender verdadeiramente quando não apenas se reproduz uma intenção do professor, é preciso ter um motivo que remete o

indivíduo àquele conhecimento para atender o seu desejo de fazer. Para aprender é preciso se envolver de tal forma que se constate o verdadeiro motivo de estar fazendo uma tarefa.

O professor, nesse contexto, é a figura que ainda tenta acreditar nesse modelo, contudo sabe que ele não funciona mais, pois constata em suas aulas a falta de ânimo dos alunos em aprender e frustra-se muitas vezes com as atitudes dos estudantes de desrespeito para com ele. É possível que esse mesmo professor ainda não tenha compreendido a realidade escolar e por isso também sofre as consequências de um ensino que cai no vazio. Era um modelo que funcionava em outros períodos históricos, em outro modelo de sociedade.

Este projeto foi pensando como uma forma de levar os estudantes a analisarem criticamente textos literários para que consigam observar as mensagens e críticas neles contidos, pois em minha carreira de professora, pude trabalhar em vários contextos escolares, em contextos onde os estudantes pertenciam a classes sociais mais pobres e que possuíam poucas experiências culturais e em contextos onde os estudantes faziam parte de classes sociais um pouco mais privilegiada culturalmente e, o que sempre constatei é que em todas elas os estudantes carecem de sensibilidade para entender as questões universais e locais, inclusive questões nas quais estão envolvidos. Os ambientes se repetem em relação à falta de sensibilidade e o individualismo sempre acaba perseverando.

No Campous de Ivaiporã, onde desenvolvi o projeto, a realidade é de uma classe social pobre culturalmente, pois os estudantes são muito carentes culturalmente devido ao contexto do lugar. Ainda, devido ao lugar ser pequeno e de poucas possibilidades culturais ligadas à arte, as perspectivas nessa área diminuem e não se apresenta como campo de interesse pela maioria. Não acreditam em si mesmos como estudantes, acham que não têm potencial para realizar um curso superior em uma universidade pública e não conseguiriam pagar uma universidade privada. O IFPR, apesar de ofertar cursos técnicos, representa para a maioria dos estudantes, uma oportunidade de escola de qualidade, uma forma de estudar melhor para conseguir bons resultados em seleções de ingresso às universidades públicas. A maioria dos estudantes afirma não ter interesse pela área específica do curso que frequentam e também demonstram falta de interesse em literatura, em ler obras literárias.

As leituras literárias promovem reflexões fundamentais sobre temas importantes universal, regional e local, e ainda, sobre como os personagens são retratados pelos autores, como a linguagem utilizada marca as personagens histórica-social e politicamente. Dessa forma, as análises de conteúdo e de linguagem permitirão aos estudantes discussões sobre temas sociais, analisar como os autores literários trazem essas reflexões em suas obras em épocas e estilos diferentes, perceber as variantes linguísticas e suas formas de poder e discriminação social.

Este trabalho foi elaborado a partir de uma realidade social e escolar, pois é preciso considerar que para aprender o estudante necessita se sensibilizar mais com as questões da sociedade e com indivíduos como os quais se relaciona, perceber o lugar onde vive, suas características. Para isso, acima de tudo ele precisa se conhecer melhor, olhar para dentro de si para depois se colocar no lugar do outro.

A função educativa da literatura, de acordo com CÂNDIDO (1989), é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico, pois a literatura pode *formar*; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida.

Dessa forma, o projeto contribuiu com essa realidade geral envolvendo escola, seus atores e principalmente os estudantes. O projeto de intervenção, inserido em uma realidade pode transformá-la e, neste caso, transformar por meio de leitura literária com o intuito de humanizar e capacitar linguisticamente os estudantes.

Considerações sobre a Proposta Didática e a Pesquisa

É importante observar a recepção dos estudantes quanto à leitura dos textos selecionados e quanto à interpretação dos enunciados das atividades, pois não é fácil preparar um material didático sem a visão real da recepção. Assim, quando aplicados os exercícios propostos de leitura e produção, foi possível constatar que em alguns momentos os estudantes tiveram autonomia para responder, porém, em determinados momentos, na leitura de alguns enunciados era sempre preciso fazer intervenções mais detalhadas, ler novamente, explicar com outras palavras ou ilustrações.

Esse problema é antigo, esbarramos na questão do nível de leitura dos estudantes e no nível de leitura do produtor textual, ambos são motivos para a reflexão sobre os problemas de leitura e escrita. Se por um lado quem elabora o texto deve se preocupar com o receptor, no caso, o autor de materiais didáticos deveria conhecer melhor o estudante e seu nível de compreensão de leitura.

Este trabalho permitiu uma grande reflexão sobre a função humanizadora da literatura e sobre as variações linguísticas, cumprindo seu principal objetivo e ainda acrescentou importantes reflexões referentes à didatização da leitura literária a partir das contribuições das leituras e pesquisas e, ainda mais, com as observações das atividades realizadas pelos estudantes que participaram da implementação.

Em resposta às indagações iniciais que suscitavam estudos para a compreensão da função humanizadora, sobre qual a sua importância para o ensino de leitura dos textos literários e como esse conhecimento pode contribuir para a formação do aluno, é possível afirmar que basta ler textos literários, buscar contextos, analisar o texto do ponto de vista do narrador, observar quem são os personagens, seus sentimentos, seus problemas, suas expressões, manifestações discursivas. Orientar o estudante a interagir com o texto, analisando os problemas e temas destacados, as ideologias, a filosofia presente, todas essas tarefas pertinentes à aula de literatura é colocar em prática o que diz CANDIDO(1989), quando se refere à literatura como um direito à formação do homem, quando coloca a importância da leitura literária para a libertação e luta contra a alienação.

Também foi possível responder às questões voltadas para a sociolinguística que se voltavam para a definição de variações linguísticas e compreensão de sua importância para o ensino de língua portuguesa e de como

a compreensão dessas variações nos textos literários pode influenciar na construção do sentido do texto pelo leitor. Essas indagações foram sendo respondidas à medida que os estudos foram se aprofundando pelas buscas dos autores pesquisadores da área, mas à luz da prática, nas intervenções pedagógicas, os estudantes, ao questionarem as diferenças, ao responderem às atividades e demonstrarem que entenderam, comprovaram e responderam o que se propunha inicialmente.

Definições existem e são facilmente exemplificadas em contextos diferenciados nos romances, nos poemas, nas músicas, nas crônicas. A importância da compreensão das diferenças explica as opções de escolha lexical do narrador, aproxima o leitor da personagem e o leva a pensar em si mesmo, em como se expressa e por que se expressa dessa maneira e em que isso influencia em sua comunicação e em sua vida. O que tudo isso tem a ver com sua personalidade e sua história de vida.

Ainda, foi possível comparar o uso de variantes linguísticas em textos de diferentes épocas como o poema de séculos atrás e músicas atuais, analisar como essas comparações podem contribuir para o incentivo à leitura crítica e como essas leituras podem sensibilizar para a compreensão da função humanizadora da literatura por meio da proposta didática. Apesar de ser um trabalho realizado em pouco tempo, com um pequeno material didático, foram respondidas a essas questões, pois as comparações e diálogos entre os textos utilizados permitiram essas análises, já que os estudantes demonstraram que os textos eram agradáveis e interessantes, só não os conheciam anteriormente por falta de oportunidade.

Essas leituras sensibilizam, não é possível mensurar o quanto, mas é possível observar, ouvir depoimentos, explorar produções textuais solicitadas pós leituras dos textos. Foram textos com grandes cargas de emoção, de sentimentos verdadeiros, como o exemplo da proposta, contrariando a ordem de que os estudantes, no geral, produzem textos assujeitados, apenas para cumprir a solicitação do professor.

Quando nos orientamos pelos pesquisadores que nortearam o trabalho, temos uma ideia da importância dessas áreas do conhecimento para a formação do estudante, mas quando interagimos com essas teorias, elaborando material didático, aplicando esse material ao público que mais nos interessa como docentes, temos a certeza de que o que os teóricos afirmam é a mais pura verdade científica, é a ciência em seu estado mais avançado, pois se a literatura está para o homem e este para a literatura dentro dos direitos humanos, conforme CANDIDO (1989). Se a linguística aplicada, na sua especificidade das variantes linguísticas apanham o homem em sua ideologia, sua crença, sua cultura, sua condição sócio econômica, sua história de vida, ela está para o homem também como o homem está para ela. Então, a mudança pode acontecer a partir de práticas pedagógicas nessa área do ensino.

Essas práticas merecem a nossa total atenção e dedicação como pesquisadores e professores, pois o avanço científico e tecnológico precisam acontecer e caminhar junto com o homem humanizado.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. O que é como se faz. 50. ed. Rio de janeiro: Loyola, 2008, p. 207

BAGNO, M**. Mas o que é mesmo variação linguística?** In: _____. Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007, p.35-57.

CANDIDO, Antonio. **Direitos humanos e literatura**. In.: FESTER, A. C. Ribeiro e outros. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 1972.

ICHIKAWA, C. S. **Variação Linguística e o ensino de ortografia**: Uma variação teórica. Unopar Cient., Ciênt. Hum. Educ., Londrina. , v. 4, n. 1, p. 43-46, jun.2003

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. 96 p

ZILBERMAN, R. As letras e seus profissionais. In: JOBIM, J. L. et al (orgs). **Sentidos dos lugares**. Rio de Janeiro: ABRALIC, 2005.

_____. **Texto e ensino**: análise da variação linguística na narrativa literária. Confluência, Nº 24, 2002, p. 83-97.

_____. **Fundamentos linguísticos e pedagógicos para um ensino abrangente e produtivo da língua**. Confluência, Nº 19, 2000, p. 62-75

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

SEMINÁRIO ESCOLAR: UM PROJETO DE LETRAMENTO

Amanda Cassetari Martins Corrêa (UNESP)
Orientadora - Dra. Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos (UNESP)

> Não há só diferenças na sociedade; há desigualdades. As diferenças enriquecem a experiência humana; as desigualdades deformam a humanidade . (GERALDI,2014)

Introdução

Este estudo visa a compor um itinerário didático que operacionalize o ensino sistematizado do gênero seminário escolar em turmas de 9º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino e potencialize o trabalho com os gêneros orais formais, visto que, a partir de minhas práticas e da observação das práticas pedagógicas de colegas, pude constatar que o trabalho com a oralidade em sala de aula está tradicionalmente limitado à : leitura em voz alta; escuta de respostas aos exercícios solicitados; sondagem inicial sobre algum tema; ao levantamento do conhecimento prévio dos alunos a respeito de tópicos a serem desenvolvido posteriormente pelo professor; ou ainda como instrumento avaliativo através da apresentação de seminários.

Dessa forma e embasada em minhas reflexões iniciais, as quais encontram respaldo em pesquisa citada em Schneuwly; Dolz (2004) , o seminário é uma das atividades a qual os docentes mais recorrem quando a intenção é trabalhar com formalidade os gêneros orais; por isso, esse gênero configurou-se como o mais apropriado a ser tomado para análise como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa.

Além disso e, segundo dados da referida pesquisa, essa atividade é mencionada como a mais produtiva no que tange ao efetivo domínio da oralidade, uma vez que, por meio deste gênero, "o aluno, de certa maneira, toma o lugar do professor e experimenta esse mecanismo particular e bem conhecido, expresso no dito" é ensinando que se aprende" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 186).

Sendo assim e, em virtude da posição de destaque assumida pelo aluno expositor que tem a oportunidade de protagonizar a condição de especialista, emerge a possibilidade de fomentar seu "empoderamento discursivo", pois, ao assumir esse papel, realizará

> um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório.[...] a exposição fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção de informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de

> intervenção didática, ligado ao conteúdo. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 18).

Tal postura constitui-se em condição indispensável à concretização do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que ao engajar-se no desenvolvimento das tarefas propostas, minimizará um dos fatores que mais atravancam o desenvolvimento do educando: sua resistência ao objeto ensinado.

> Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de "especialista", condição indispensável para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 18)

Assim, a presente pesquisa parte do pressuposto de que a maneira como o seminário é conduzido em diversas disciplinas do ensino fundamental não tem a eficácia pretendida - fomentando a autonomia linguística dos alunos na produção de diferentes letramentos; nem impulsiona as práticas com os gêneros multimodais em sala de aula. Logo, este estudo visa a investigar como o gênero tem sido aplicado em diversas disciplinas e avaliar se para dar voz ao aluno ele deve permanecer com a mesma estrutura ou precisa ser remodelado?

Em vista disso, a composição de um projeto de letramento para o gênero seminário escolar justifica-se, ao consideramos as fecundas possibilidades de letramento e reflexões linguísticas, ao seccionarmos sua estrutura em objetos ensináveis; a frequência com que é solicitado pelos docentes na mais diversas áreas do conhecimento e a carência de procedimentos didáticos sistematizados ou intervenções pedagógicas que incidam satisfatoriamente na evolução dos alunos expositores, conduzindo-os ao domínio do gênero desde seu planejamento a finalização do projeto.

Fundamentos Teóricos

O gênero tomado como objeto de ensino traz os conceitos de Bakthin (2010) como norteadores da concepção de linguagem adotada neste trabalho, especialmente, no trato com os gêneros secundários e suas especificidades. No entanto, o aporte teórico que embasará esta pesquisa é o da teoria dos Gêneros Textuais, especialmente no viés apresentado por Schneuwly; Dolz (2004) no livro "Gêneros orais e escritos na escola". Tal escolha justifica-se, pois os autores apresentam um importante estudo sobre os gênero orais formais e os fundamentos teóricos e procedimentais que alicerçam a elaboração de uma sequência didática.

Ademais, a revisão bibliográfica sobre o tema, apontou a necessidade de estudos basilares como: os princípios filosóficos do " Materialismo - histórico - dialético" de Marx;Engels (1998) cujos pressupostos influenciaram Vygotsky (1989) no desenvolvimento da teoria sociointercionista. Na esteira dos pressuspostos apresentados por esses autores, pretende-se compreender como a sequência didática constituir-se-á em instrumento mediador do desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos alunos na produção de "diferentes letramentos" Geraldi (2014).

Ao considerarmos a complexa constituição do seminário, cuja estrutura abarca outros gêneros, podemos ver nas sucessivas etapas necessárias à sua elaboração, espaço profícuo para o desenvolvimento de "diferentes letramentos" que, na designação de Geraldi (2014), é entendido como a "proficiência dos leitores nos mais diversos gêneros textuais que circulam socialmente". Na perspectiva do autor, é preciso que a escola propicie espaço para práticas de letramentos que possibilitem a constituição dos discentes em sujeitos críticos e, para isso, esta instituição precisa pô-los em contato com os gêneros privilegiados socialmente.

Nesse sentido Cagliari (1992, ao analisar o percurso da educação no Brasil, aponta que tanto a sociedade como a mídia atribuem como escopo do fracasso escolar ora o aluno (tachado de incapaz, desinteressado, carente, cheio de deficiências), ora o professor (pela formação universitária deficiente). Todavia, para o autor, a incompetência é técnica e origina-se nos órgãos responsáveis, os quais sempre relegaram à Educação o segundo plano:" nada melhor do que a ignorância para garantir a obediência cega, a subserviência e o conformismo como destino irrevogável da condição humana [...] a escola através do saber manipula a posição social dos que por ela passam." (CAGLIARI,1992, p.10-11).

Para Soares(2006) em uma sociedade grafocêntrica, o analfabeto fica à margem, sem acesso aos bens culturais produzidos. Sendo assim, a condição de letrado transforma-o. Ao apropriar-se da escrita, ou seja, assumi-la como sua propriedade, resgata sua identidade social e cultural, o que viabiliza o exercício pleno de seus direitos como cidadão, impelindo-o a uma realocação social.

> A pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura- sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES,2006,p.37)

Metodologia

A pesquisa será aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Matilde Vieira, localizada na região central da cidade de Avaré, Estado de São Paulo. A sala é formada em sua maioria por alunos que apresentam-se muito indisciplinados e não reconhecem na figura do professor a autoridade necessária para que as aulas ocorram com tranquilidade. Como consequência, se consideramos a expectativa de aprendizagem para alunos do 9º ano, muitos apresentam defasagem nos conteúdos de língua portuguesa.

A base metodológica adotada será qualitativa. Os dados serão coletados através de um questionário aplicado aos alunos da turma supramencionada e aos professores que ministram aulas nesta unidade de ensino e cuja elaboração será subsidiada pela revisão bibliográfica do tema. Além disso, será desenvolvida e aplicada com os discentes uma sequência didática do gênero seminário com intuito de aferir a validade de suas etapas na construção dos objetivos mencionados na introdução.

Ao final, embasada no resultado da análise dos dados e da aplicação da sequência, espera-se fornecer uma explicação que confirme como adequado o

trato dado ao gênero em sala de aula ou se necessário aponte a necessidade de intervenções e a consequente reformulação na forma de trabalhar o gênero seminário escolar com alunos deste nível de escolarização.

Conclusão

Hodiernamente, uma visão holística do ensino público no Brasil assinala quão mister é imprimir ao ensino de português seu efeito emancipador, ensinando o aluno a compreender melhor a sociedade em que vive, o que a comunidade espera dele linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português.

À vista disso, percebe-se o quanto o gênero seminário presta-se a essa função, porque instrumentaliza a formação da proficiência linguística do sujeito, possibilitando sua atuação de forma mais autônoma em situações comunicativas formais, à medida que permite a reflexão sobre a língua nos três aspectos que a constitui: a leitura, a escrita e a fala, os quais embora sejam diferentes estão intimamente ligados em sua essência. Sendo assim, trabalharemos com a sequência didática de tal modo que permita a construção de uma prática de letramento por meio do gênero seminário escolar.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione,1992.

CHAVES,M. H. R. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino**: instrumentos didáticos na forma do trabalho docente. Belém, UFPA, 2018.

FRANCHI,E. **E as crianças eram difíceis...a redação da escola**. São Paulo: Martins Fontes,1990.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de Letramento e formAÇÃO de professores de língua materna**. Natal/RN: EDUFRN, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VAN DIJK, T. A. ***Discurso e poder***. Tradução e adaptação de Judith Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: contexto, 2010.Capítulo 2, p. 39-86.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

UMA PROPOSTA DE ENSINO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DAS CRÔNICAS DE GREGÓRIO DUVIVIER

Bruna de Melo Assis (UENP)
Ana Beatriz Beraldo Elias (UENP)
Patrícia Cristina de Oliveira Duarte (Orientadora – UENP)

1 - Introdução

O texto é concebido como unidade básica de ensino segundo o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), apontando o gênero discursivo como orientador no ensino da língua materna (Brasil, 1998). As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa – DCE – (PARANÁ, 2008), afirmam o discurso como prática social como conteúdo estruturante da disciplina de língua portuguesa, sendo assim, é importante que o foco da matéria não esteja somente no estudo da gramatica teórico-normativa, mas também no estudo dos gêneros discursivos, para uma melhor aprendizagem e desenvolvimento enunciativo do aluno.

Segundo Bakhtin (2003), a língua só pode efetivar-se por meio de enunciados, ou seja, unidades comunicativas. Cada enunciado tem suas peculiaridades, sendo que três aspectos se destacam: o conteúdo temático (corresponde ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por um determinado gênero. Não se entenda aqui conteúdo temático como assunto, mas como um leque de temas que podem ser tratados em um dado gênero), o estilo (corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo enunciador) e a construção composicional (diz respeito à estruturação geral interna do enunciado). A partir desses parâmetros, os enunciados são classificados como gêneros discursivos.

Entre os gêneros, há ainda a classificação entre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles mais simples, mais próximos da linguagem cotidiana, como o bilhete, por exemplo. E os gêneros secundários são aqueles que se desenvolvem com maior complexidade, com linguagem formal e um pouco mais distantes do cotidiano, como o romance e as pesquisas científicas, por exemplo.

Dessa forma, é importante estudar os gêneros da esfera literária sob a perspectiva dos gêneros do discurso para favorecer o conhecimento e desenvolvimento linguístico do educando. Para este artigo, escolhemos trabalhar com a crônica.

2 - O Gênero Crônicas

A **crônica** é um tipo de texto narrativo curto, geralmente produzido para meios de comunicação, por exemplo, jornais, revistas, etc. Além de ser um texto curto, possui uma "vida curta", ou seja, as crônicas tratam de fatos pequenos do cotidiano que transcendem e se tornam importantes na ótica do cronista.

Os textos desse gênero são curtos e de linguagem simples, o que os torna muito acessíveis, podendo ser trabalhados com leitores de diversas faixas etárias, regiões e classes sociais. A sátira, a ironia, o uso da linguagem coloquial demonstrada na fala das personagens, a exposição dos sentimentos e a reflexão sobre o que se passa estão presentes nas crônicas. A linguagem simples e os elementos humorísticos fazem deste um gênero leve, divertido e fácil de ser trabalhado em sala de aula.

Fundamentando-se na premissa de adequar o texto ao leitor (ABREU, 2009), acredita-se favorecer o desenvolvimento da consciência da importância da leitura no processo de aprendizagem com textos próximos a realidade do aluno que lhe despertam interesse. De acordo com Faversani (2014), “por serem breves, leves, de fácil acesso, envolventes, as crônicas possibilitam momentos de fruição a muitos leitores que nem sempre têm acesso aos romances”. Nesse sentido, adaptam-se ao público-alvo (alunos das séries finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – que tem entre 10 e 15 anos), facilitam o processo de ensino e são uma ferramenta importante na tarefa de estimular o gosto pela leitura.

3 - Gregório Duvivier

Gregório Byington Duvivier, nasceu no Rio de Janeiro em 1986. É ator, humorista, roteirista, escritor, dublador e poeta brasileiro. Ganhou espaço no cenário cinematográfico e teatral brasileiro a partir de 2012, quando se destacou como um dos criadores do canal Porta dos Fundos, transmitido pelo YouTube. O canal publica periodicamente vídeos com temas cotidianos e muito atuais, sempre retratados com muito bom humor e comédia, além de vídeos com teor de crítica social, estes carregados de ironia e sátiras que fazem o telespectador refletir sobre o contexto atual do país e do mundo.

Formado em Letras pela PUC-RIO, desenvolveu um projeto com a Folha de São Paulo entre 2013 e 2018, em que assinou uma coluna e produziu crônicas semanalmente. Foi com base nos frutos deste projeto que passamos a pesquisar sobre metodologias de ensino-aprendizagem através de gêneros discursivos.

As crônicas de Duvivier abordam, de forma descontraída, problemas sociais e políticos do cenário nacional e também cenas leves e divertidas do cotidiano, como é o caso da crônica escolhida por nós (“Tudo na vida já foi impossível até ficar facílimo”).

Nessa crônica, ele conta sobre as aventuras da filha de três meses ao descobrir os movimentos que é capaz de fazer com o próprio corpo e como tudo parece tão difícil no começo mas depois torna-se fácil, e usa isso como analogia para outras situações na vida.

4 - Plano de Trabalho Docente (Gasparin, 2009)

O Plano de Trabalho Docente de Gasparin é um método, embasado da pedagogia histórico-crítica de Saviani, que propõe o ensino que leve em conta a visão empírica (conhecimento de mundo do aluno) e a visão científica (conhecimento adquirido no ambiente escolar), visando assim atingir o ensino

que transcende a escola e vai ao encontro da realidade do aluno, abrangendo horizontes filosóficos e sociopolíticos.

A pedagogia histórico-crítica segue o esquema tese, antítese, síncrese. Dessa forma, o estudo parte do conhecimento empírico (conhecimento de mundo adquirido através de experiências), que é trabalhado através de reflexões e aliado ao conhecimento científico (teorias e pesquisas sobre o tema) e resulta em um novo conhecimento, mais completo e abrangente, fruto desse processo.

O Plano de Trabalho Docente, fundamentado na teoria de Saviani, é um método que pode ser resumido nas palavras-chave prática, teoria, prática. Dentro dessas três grandes áreas, há cinco divisões menores: primeiro, na parte prática, a Prática Social Inicial do Conteúdo, seguida de três etapas teóricas, Problematização, Instrumentalização e Catarse, e finaliza com outra seção prática, a Prática Social Final do Conteúdo.

Na seção inicial, Prática Social Inicial, o professor deve contextualizar o que será estudado, iniciar um debate e verificar o que os alunos já sabem sobre o assunto.

Feito isso, vem a Problematização. Esse é o momento de questionar o que foi afirmado na fase anterior. Professor e alunos iniciam uma discussão, levantam perguntas sobre o tema, analisam características do gênero. Nesse momento, o aluno é incentivado a desenvolver o senso crítico e questionar a realidade.

Na Instrumentalização, as perguntas levantadas anteriormente são solucionadas e então o conhecimento científico é inserido. Aqui, além do conhecimento de mundo, o aluno entra em contato com a teoria e o conhecimento é de fato estruturado.

A fase seguinte, a Catarse, é a síntese entre o conhecimento empírico e científico. De acordo com Guidi (2011), a catarse é síntese, é o momento em que o aluno partindo odo conhecimento prático, já sistematizado, estudado, é capaz de fazer a síntese disso.

E, por fim, a Prática Social Final é o aperfeiçoamento daquilo que o educando aprendeu, é o novo ponto de vista que ele tem sobre o assunto que foi estudado, agora somando as indagações, as reflexões e o conhecimento científico ao seu conhecimento prévio.

Essa contextualização do conteúdo torna as aulas mais interativas e atrativas aos olhos do aluno, faz com que ele se posicione criticamente em relação ao mundo que o cerca e, dessa forma, o conteúdo aprendido o Plano de Trabalho Docente ultrapassa as barreiras do ambiente escolar e contribui para a formação do estudante como um ser social.

5 - Didáticas

Com base no Plano de Trabalho Docente de Gasparin, desenvolvemos uma proposta de aula compatível com os ideais apresentados no projeto.

I - Prática Social Inicial

a. Apresentação do conteúdo: Perguntar aos alunos se eles já conhecem o gênero crônica, já leram algo e conhecem suas

características. Anotar no quadro as informações passadas pelos alunos para serem discutidas posteriormente.

b. Após contextualizar o gênero, fazer uma apresentação do conteúdo que será trabalhado: O que é a crônica, marcas linguístico-enunciativas do gênero, apresentação de crônicas do Gregório Duvivier.

II – Problematização

a. Utilizar as anotações feitas no quadro para discutir e desmistificar conceitos errôneos que os alunos possuem a respeito do gênero e reafirmar as informações corretas que foram passadas.

b. Realizar uma atividade de pesquisa em que os alunos utilizem o dicionário e/ou pesquisas online a respeito do que é crônica. Depois que pronta, indicar alguns alunos para apresentar o que foi entendido sobre o gênero e pedir que os outros alunos façam perguntas de suas dúvidas, mediadas pelo(a) professor(a).

III – Instrumentalização

a. Depois do gênero já ter sido discutido e suas características terem sido fixadas, serão propostas atividades que abordem o conteúdo temático.

b. Pedir que os alunos façam uma leitura dramatizada da crônica “Tudo na vida já foi impossível até ficar facílimo”.

c. Propor que eles formem duplas e encontrem na leitura feita as características já sistematizadas anteriormente. Além destas, propor atividades de interpretação textual.

d. Apresentar atividades que se referem a construção composicional, o arranjo, organização do texto e também das marcas linguístico-enunciativas.

e. Correção das atividades com a sala, momento de tirar dúvidas.

IV – Catarse

a. Pedir que o aluno, com os conhecimentos já adquiridos, monte a sua própria crônica, assim colocando em pratica o que foi aprendido anteriormente.

b. Avaliação e correção do que foi produzido, de modo que os alunos entendam os erros cometidos e seja feita uma última discussão a respeito do tema.

V - Prática Social Final

De acordo com Gasparin (2009) o conhecimento obtido não pode ser aferido em sua totalidade por atividades escolares, mas seria na prática da utilização da linguagem que ele apresentaria aquilo que foi trabalhado dentro da sala de aula.

6 - Considerações Finais

De acordo com Bakhtin, a comunicação ocorre através de enunciados e cada enunciado tem suas peculiaridades que os diferem entre si e caracterizam gêneros. Assim, existem diversos gêneros como: notícia, carta, receita, crônica.

Nesse artigo, a crônica foi escolhida para ser analisada e usada em um projeto de ensino para as turmas da segunda etapa do ensino fundamental (6º ao 9º ano), com alunos na faixa etária entre 11 e 14 anos.

A crônica se caracteriza por ser um texto breve que conta histórias do cotidiano com linguagem informal e humor, sendo assim um gênero que se aproxima da realidade do aluno e torna-se fácil de ser lido. Partindo dessa premissa, surgiu a ideia de elaborar uma proposta para trabalhar as crônicas em sala de aula através do Plano de Trabalho Docente de Gasparin.

Com o Plano de Trabalho Docente, é possível inserir em sala de aula um novo método de ensino que, baseado na pedagogia histórico-crítica de Saviani, propõe um plano de ensino que contextualize aquilo que é estudado e considere o conhecimento empírico do aluno. Nesse sentido, essa metodologia fortalece o desenvolvimento do senso crítico e da singularidade do educando, contribuindo para além da formação escolar.

Além disso, seguindo as propostas do PTD, o professor tem mais liberdade para aplicar atividades interativas e dinâmicas que estimulem a participação ativa dos alunos, através de diálogos e debates, instigando o desejo de aprender e proporcionando uma ampla troca de conhecimentos e agregando mais valor às aulas.

Este trabalho tem a intenção de trazer para sala de aula uma proposta de aprendizagem de língua portuguesa focada nos gêneros discursivos, em especial na crônica, pretende, dessa forma, estimular o interesse pela leitura, desenvolver aulas mais dinâmicas e atrativas e desencadear um processo mais produtivo do ensino de leitura e análise linguística, de maneira que o estudante se sinta instigado a aprender.

7 – Referências Bibliográficas

ABREU, A. S. **A Arte de Argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação-SEED. Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa. Curitiba; SEED, 2008.

DUVIVIER, Gregório. **Folha de São Paulo**: Opinião. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/gregorioduvivier/2018/05/tudo-na-vida-ja-foi-impossivel-ficar-facilimo.shtml?loggedpaywall. Acesso em: 02 out. 2018.

FAVERSANI, Angélica. **Leitura e ensino – Gênero crônica**: Uma proposta de sequência didática com ênfase na temática "amor". Os Desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_artigo_angelica_faversani_novais.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores associados, 2009

GUIDI, Janete Aparecida. **Proposta de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-crítica**. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/PROPOSTA%20%20DE%20TRABALHO%20DOCENTE-DISCENTE%20NA%20PERSPECTIVA.pdf. Acesso em: 05 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval, **1944- Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações, 6ªedição –Campinas,SP.

I JORNADA de LETRAS do IFSP CÂMPUS AVARÉ

Dia 25 de agosto de 2018

INSTITUTO FEDERAL
São Paulo
Campus Avaré

LETRAS
PORTUGUÊS/ESPANHOL

CONTATO

Endereço: IFSP (Câmpus Avaré)
Av. Prof. Célso Ferreira da Silva - Jardim Europa II, Avaré - SP, 18707-150.
Para mais informações: jornadadeletras2018@gmail.com/ evacristina@ifsp.edu.br

ORGANIZAÇÃO E APOIO

Curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol

;