

**PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA O ENSINO DE
LÍNGUA
PORTUGUESA**

**Juliana Bertucci Barbosa
Deolinda de Jesus Freire
Ana Amélia Calazans da Rosa**
Organizadoras

**PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA O ENSINO DE
LÍNGUA
PORTUGUESA**

Juliana Bertucci Barbosa
Deolinda de Jesus Freire
Ana Amélia Calazans da Rosa
(Organizadoras)

**PROPOSTAS DIDÁTICAS
PARA O ENSINO DE
LÍNGUA
PORTUGUESA**

PROFLETRAS/UFTM

Araraquara
Letraria
2022

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

BARBOSA, Juliana Bertucci; FREIRE, Deolinda de Jesus; ROSA, Ana Amélia Calazans da. (Org.). **Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2022.

ISBN: 978-85-69395-94-2

1. Língua Portuguesa. 2. Propostas didáticas. 3. Ensino. 4. Professor.

CDD: 469 – Língua portuguesa

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores e organizadoras.

Esta obra ou parte dela não pode ser reproduzida por qualquer meio, sem autorização escrita dos autores e das organizadoras.

COMITÊ CIENTÍFICO AVALIADOR

Prof. Dr. Adolfo Tanzi Neto (UFRJ)

Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (UFU)

Profa. Dra. Helba Carvalho (Unicsul)

Prof. Dr. Junot de Oliveira Maia (FALE/UFMG)

Profa. Dra. Marlucia Alves (UFU)

Profa. Dra. Simone Floripi (UFTPR)

Prof. Dr. Vinícius Massad Castro (UFMS/Campus de Aquidauana)

Prof. Dr. Francis Arthuso Paiva (FALE/UFMG)

Profa. Dra. Aryane Santos Nogueira (UNICAMP)

DEDICATÓRIA

Aos professores da Educação Básica Brasileira

SUMÁRIO

Prefácio Katia Abreu	9
Apresentação Juliana Bertucci Barbosa Deolinda de Jesus Freire Ana Amélia Calazans da Rosa	12
Adaptações cinematográficas de obras literárias na sala de aula: mediação de professores da educação básica (Profletras/UFTM) Eliana Nagamini	17
A adaptação cinematográfica <i>Meu pé de laranja lima</i> nas aulas de Língua Portuguesa Deolinda de Jesus Freire Maxwell Gregory de Faria	36
Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fani Miranda Tabak Andréia Silva Ferreira de Almeida	60
Reflexões sobre estratégias didáticas centradas na leitura/escrita de contos Maria Eunice Barbosa Vidal Kamilla Rodrigues da Costa	83
Interação pela escrita: uma proposta baseada na concepção de português como L2 para surdos Carla Regina Rachid Otávio Murad Viviane Barbosa Caldeira Damacena	98
Escrever e reescrever: um aprendizado possível desde os anos iniciais da escolarização Marinalva Vieira Barbosa Nathália Regina Argenau Branco Theodoro	117
Educação sociolinguística no ensino fundamental: promovendo a diversidade da língua portuguesa a partir da Turma do Xaxado Talita de Cássia Marine Gilberto Antonio Peres	139

"Nós" ou "a gente"? Propostas didáticas para o ensino de pronomes pessoais no Ensino Fundamental	165
Juliana Bertucci Barbosa Mayra Cantarella Silva	
Oralização ou Oralidade? A entoação como recurso linguístico para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua materna	189
Maíra Sueco Maegava Córdula Alexandra de Souza	
Multimodalidade e interpretação de texto: <i>book trailer</i> como objeto didático para o ensino de língua portuguesa	202
Ana Amélia Calazans da Rosa Ana Flora Schlindwein	
Narrativa de aprendizagem: uma experiência complexa de ensino e aprendizagem da língua escrita	226
Claudia Almeida Rodrigues Murta	
Sobre as(os) autoras(es)	242

PREFÁCIO

Kátia Abreu

Agradeço às organizadoras a oportunidade de unir a minha escrita, na forma de prefácio, a delas e a de outras(os) autoras(es) nesse livro que apresenta um conjunto de estudos realizados no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Trata-se de um Programa de Pós-graduação pelo qual tenho muito apreço: seja pela proposta e objetivos, seja por seu alcance e sucesso.

Se existe um problema na educação básica relacionado ao conhecimento de língua portuguesa, como apontam dados de avaliações internas e externas realizadas no Brasil, a mobilização e o estudo para que seja superado encontram espaço de desenvolvimento no Profletras. São professores-pesquisadores (docentes e discentes do programa) que se propõem a investigar modos de entender, de analisar e de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da língua, com propostas, roteiros e abordagens, idealizando o preenchimento de lacunas na formação linguística dos estudantes.

Quais seriam, porém, as causas dessas lacunas? Quais seriam as lacunas principais? Em que lacunas deveríamos nos concentrar prioritariamente para, por exemplo, reparar e aprimorar a habilidade de leitura e de escrita? Embora estejamos presenciando um momento de oposição ao conhecimento científico, que pode ser consequência de uma educação com qualidade questionável, essas questões conduzem, a meu ver, inevitavelmente, à Ciência.

A partir da premissa de que as pesquisas científicas são fundamentais para o avanço do conhecimento, pois ampliam o saber sobre determinados temas, são capazes de estabelecer respostas a hipóteses, podem apoiar métodos, apontar técnicas e fomentar soluções para a sociedade, os conteúdos apresentados nos capítulos fornecem uma amostra de variadas pesquisas científicas conduzidas para o enriquecimento da área de ensino de língua portuguesa.

Com a leitura dos textos, pude constatar que são apresentadas e discutidas questões teórico-práticas importantes, substanciadas em estudos clássicos e em estudos contemporâneos da área de Letras. Apreciei a diversificação temática em que foram contempladas pesquisas com as modalidades oral e escrita; com o ensino de literatura, de gramática, com aspectos da multimodalidade e ainda com a observância de um público escolar voltado a alunos neurotípicos e a alunos surdos, o que é capaz de reforçar a ideia de abrangência proposta pela grade curricular e pelas ementas do Programa.

Indo além da excelência, *Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa* é um *e-book* inovador no sentido de sugerir propostas para o ensino de Língua Portuguesa, mas não

somente, pois inova ao compartilhar práticas e reflexões que são derivadas de professores, ou seja, “é professor falando para professor”. É quem conhece o chão da sala de aula – com desafios e descobertas – estabelecendo um diálogo com quem está também nesse lugar, experienciando situações pedagógicas bastante similares.

Os professores-pesquisadores dos onze capítulos dessa obra praticaram a *utopia concreta* – conceito de Ernst Bloch (2005) – em que agiram em direção ao que queriam, com desejo de transformação. Em linguagem clara e objetiva, as sugestões didáticas encerram um potencial para contribuir significativamente com a pretensão dos professores de língua portuguesa de aperfeiçoar a competência comunicativa (TRAVAGLIA, 2011) de alunas e de alunos nos ambientes escolares. E esse fato me leva à ideia de ser possível instaurar o novo como processo aberto, dinâmico, inacabado, como se lê em Bloch (2005, p. 194):

Nenhum objeto poderia ser reelaborado conforme o desejo se o mundo estivesse encerrado, repleto de fatos fixos ou até consumados. No lugar deles, há apenas processos, ou seja, relações dinâmicas, nas quais o existente dado ainda não é completamente vitorioso. O real é processo e processo é a mediação vastamente ramificada entre o presente, o passado pendente e, sobretudo, o futuro possível.

Desejo que essa publicação alcance e interesse não só aos que coordenam equipes pedagógicas de língua portuguesa na educação básica e aos professores de língua, de literatura e de prática de ensino de língua portuguesa da educação superior, ou seja, os que lidam com a formação de professores, mas também e, essencialmente, os professores de língua portuguesa da educação básica em formação e/ou em atuação. Desejo, ainda, que todo esse conteúdo tenha a função de multiplicar ações pedagógicas que garantam o desenvolvimento cognitivo absoluto dos estudantes de escolas brasileiras, modificando o panorama de descompromisso e de evasão que avistamos.

Corroboro a possibilidade de transformação tão bem enunciada nessa obra, com as palavras de Paulo Freire (2014, p. 78):

[...] Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora.

Afinal, “Esperançar” é preciso.

REFERÊNCIAS

BLOCH, E. **O princípio esperança**. Tradução de Nélío Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ/Contraponto, 2005. v. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: Ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2011.

APRESENTAÇÃO

Juliana Bertucci Barbosa
Deolinda de Jesus Freire
Ana Amélia Calazans da Rosa

Por acreditar no fato de a educação ser um agente fundamental da existência humana e incentivo essencial para a melhoria da qualidade de vida de cidadãos e cidadãs, como também nas inegáveis contribuições do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) ao ensino-aprendizagem de língua e literatura nas escolas públicas brasileiras, é que organizamos este *e-book* intitulado *Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa*. É uma obra realizada no âmbito do Profletras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), localizada em Uberaba/MG, com a participação de docentes e egressos dessa unidade, além de pesquisadores de outras instituições do Brasil.

O Mestrado Profissional em Letras é um programa de pós-graduação oferecido em rede nacional que conta com a participação de Instituições de Ensino Superior (IES) no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo sua sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Atualmente, o Profletras reúne 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, uma vez que há quatro universidades que oferecem o mestrado em mais de um *campus*. O programa tem se consolidado como uma excelente ação de formação continuada, pois visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental das escolas públicas com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

No âmbito do Profletras, evidencia-se ainda a necessidade de o ensino caminhar atrelado à pesquisa, já que o docente é concebido como um “professor-pesquisador”, que deixa de ser apenas um mero “repassador” de conteúdos didáticos para se tornar um mediador, desafiador, orientador e (re)construtor de conhecimentos. Nessa visão, o espaço de sala de aula (virtual ou presencial) passa a envolver a interação entre professor e aluno, ambos sujeitos ativos, autônomos, em um processo contínuo e constante de questionar e (re)construir o conteúdo a ser apreendido e ressignificado para ambos.

Assim, partindo dos objetivos traçados e das contribuições efetivas do programa, o objetivo principal deste *e-book* é reunir e socializar propostas didáticas – derivadas de dissertações já defendidas no Profletras da UFTM e em outras unidades – que apresentam uma relevante contribuição para o ensino de língua portuguesa no Brasil tanto no campo dos estudos linguísticos como literários. Um dos diferenciais desta obra é que, a partir do segundo capítulo, cada texto apresenta uma abordagem teórica e uma proposta prática de um tema relacionado

à área de pesquisa dos autores (estudos linguísticos ou estudos literários), que seja relevante ao ensino da língua portuguesa, com vistas ao desenvolvimento das competências linguísticas, comunicativas, leitoras e literárias dos alunos da Educação Básica. Ou seja, os capítulos além de apresentarem reflexões teóricas e descrições de aplicações em sala de aula, também apresentam propostas de atividades que podem ser aplicadas (ou adaptadas) por professores em suas aulas de língua portuguesa.

Em resumo, o *e-book* está dividido em onze capítulos, sendo que dez deles contam com um apêndice em que são apresentadas as propostas didáticas das(os) autoras(es). Ao final, há uma seção em que o leitor poderá conhecer um pouco mais sobre as(os) autoras(es), sua formação, atuação e contato de *e-mail*. A seguir, apresentamos um pouco mais sobre os capítulos e aproveitamos para agradecer à CAPES pelo fomento financeiro fundamental para organização desta obra.

O primeiro capítulo, que abre aos leitores o conjunto de interlocuções sobre teoria e prática do ensino de língua portuguesa, intitula-se “Adaptações cinematográficas de obras literárias na sala de aula: mediação de professores da educação básica (Profletras/UFTM)”, de Eliana Nagamini (USP/FATEC-SP). Este é o único capítulo que não conta com apêndice de atividades práticas por se tratar de um recorte da pesquisa de pós-doutorado “Mediações do tempo para estudo de adaptações cinematográficas na formação de professores da Educação Básica em pós-graduação no Profletras” (ECA/USP), sob a supervisão do prof. dr. Adilson Citelli, cujo objetivo foi analisar a relação dos docentes, integrantes do programa Profletras da UFTM, com adaptações de obras literárias para o cinema e/ou televisão. Assim, nesse texto, são delineadas reflexões sobre as mediações na elaboração de projetos de intervenção propostos em algumas das dissertações de mestrado do programa, mobilizando também a voz dos alunos que participaram de questionário *on-line* sobre o tema da pesquisa. Afinal ouvir a voz dos docentes é essencial para as reflexões do jogo de mediações porque somente quem vivencia a sala de aula pode contar sobre essa experiência.

Na sequência, há dois capítulos dedicados à leitura e ao letramento literários. De autoria de Deolinda de Jesus Freire (Profletras/UFTM) e Maxwell Gregory de Faria (egresso Profletras/UFTM), “A adaptação cinematográfica *Meu pé de laranja lima* nas aulas de Língua Portuguesa” reflete sobre estratégias didáticas que valorizam o uso das adaptações cinematográficas de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa, aproximando e compreendendo as especificidades das linguagens literária e cinematográfica. Na parte teórica, o capítulo estabelece diálogos com Wolfgang Iser, Leyla Perrone-Moisés, Annie Rouxel, Ismail Xavier, Marcel Martin, Marcos Napolitano e Eliana Nagamini. A proposta é pensar o produto audiovisual como um aliado para as práticas de leitura literária, aproveitando o alcance que os filmes possuem para aproximar

futuros leitores do livro e educar o olhar dos estudantes não apenas para a literatura, mas também para o cinema.

O terceiro capítulo, “Letramento literário na Educação de Jovens e Adultos (EJA)”, de Fani Miranda Tabak (Profletras/UFTM) e Andréia Silva Ferreira de Almeida (egressa Profletras/UFTM/CAPES), estrutura-se ao redor do tema da leitura literária e sua prática na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ciclo educacional que contempla um público diferenciado. Os alunos da EJA, muitas vezes, vivem adversidades sociais distintas de outras faixas etárias e devem ter assegurado o direito de experienciar a literatura para além das fronteiras sociais a que estão submetidos. O texto investe na discussão de que a vivência com o texto literário redimensiona os papéis sociais, possibilitando uma reestruturação na leitura da condição existencial na sociedade em que se vive. O indivíduo, enquanto leitor, compreende e interpreta melhor as situações cotidianas da contemporaneidade, especialmente quando se trata do público da EJA. A proposta de intervenção investe em diferentes gêneros literários a partir de uma prática pedagógica que dialoga com a visão da literatura como experiência significativa e transformadora do sujeito a partir de sua própria subjetividade.

No quarto capítulo, de Maria Eunice Barbosa Vidal (Profletras/UFTM) e Kamilla Rodrigues da Costa (egressa Profletras/UFTM), intitulado “Reflexões sobre estratégias didáticas centradas na leitura/escrita de contos”, é aprofundada uma discussão sobre a importância da abordagem de conhecimentos prévios para a prática da leitura e da produção de textos com ênfase no gênero conto. Para tanto, no roteiro de aulas, são propostas atividades específicas para práticas de leitura de uma narrativa ficcional do autor Pedro Bandeira.

Na sequência, as autoras Carla Regina Rachid Otávio Murad (Profletras/UFTM) e Viviane Barbosa Caldeira Damacena (egressa Profletras/UFTM) são as responsáveis pelo quinto capítulo, intitulado “Interação pela escrita: uma proposta baseada na concepção de português como L2 para surdos”. Como o próprio título evidencia, tal texto apresenta discussões e propostas de atividades para ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como língua não materna.

No sexto capítulo, intitulado “Escrever e reescrever: um aprendizado possível desde os anos iniciais da escolarização”, de Marinalva Vieira Barbosa (Profletras/UFTM) e Nathália Regina Argenau Branco Theodoro (egressa Profletras/UFTM), o foco é a complexa tarefa do “ensinar a escrever reescrevendo”. As autoras propõem um roteiro de aulas com sugestões a partir do gênero conto para leitura conjunta com os alunos e, para motivar as atividades de escrita, orientam os educadores a como proceder com a avaliação das versões textuais produzidas pelos alunos e suas respectivas reescritas.

No sétimo capítulo, “Educação sociolinguística no ensino fundamental: promovendo a diversidade da língua portuguesa a partir da Turma do Xaxado”, Talita de Cássia Marine

(Profletras/UFU) e Gilberto Antonio Peres (egresso Profletras/UFU) discutem questões diretamente relacionadas às crenças e às atitudes linguísticas, bem como ao preconceito linguístico, a partir de uma proposta didática concebida a partir do gênero tira. Marine e Peres apresentam um conjunto de atividades, direcionadas para alunos do Ensino Fundamental (anos finais), que evidenciam a relevância de o professor investigar quais julgamentos os falantes/estudantes fazem a respeito da língua que usam em sua comunidade de fala e em relação a outras variedades linguísticas.

O oitavo capítulo, “Nós ou a gente? Propostas didáticas para o ensino de pronomes pessoais no Ensino Fundamental”, de Juliana Bertucci Barbosa (Profletras/UFTM) e Mayra Cantarella Silva (egressa Profletras/UFTM/CAPES), apresenta reflexões e propostas didáticas para o ensino-aprendizagem dos pronomes pessoais do Português Brasileiro (PB) em aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. As propostas foram elaboradas a partir do viés da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia da Variação Linguística e do ensino de gramática considerando três eixos: reflexão, produção de sentido e variação linguística.

Na sequência, no nono capítulo, intitulado “Oralização ou Oralidade? A entoação como recurso linguístico para o desenvolvimento da habilidade de produção oral em língua materna”, Maíra Sueco Maegava Córdula (UFU) e Alexandra de Souza (egressa Profletras/UFTM/CAPES) discutem sobre a entoação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua materna no Ensino Fundamental (anos finais), evidenciando algumas características da entoação como recurso linguístico e como aspecto do texto oral. Além disso, as autoras organizaram um conjunto de atividades em que a entoação está em destaque para que seja explorada a conscientização linguística desse recurso por meio da apreciação de seu uso e suas implicações semânticas.

No décimo capítulo, “Multimodalidade e interpretação de texto: *Book trailer* como objeto didático para o ensino de língua portuguesa”, as autoras Ana Amélia Calazans da Rosa (Profletras/UFTM) e Ana Flora Schlindwein (UFS) compartilham com os leitores uma discussão teórico-metodológica em torno do ensino de português por meio de textos altamente multimodais. O roteiro de aulas apresentado pelas docentes explora um gênero pouco comum: o *book trailer* e orienta os educadores a utilizarem dispositivos de análise que dão destaque às características multimodais dos textos.

Por fim, no décimo primeiro capítulo, intitulado “Narrativa de aprendizagem: uma experiência complexa de ensino e aprendizagem da língua escrita”, Claudia Almeida Rodrigues Murta (Profletras/UFTM) explora o ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua partindo da concepção de que a aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou materna, é um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), ou seja, um sistema em que diferentes agentes (humanos,

artefatos culturais, tecnologias, contexto) estão em interação adaptando-se continuamente segundo as práticas sociais. A proposta de atividades focaliza a prática da escrita por meio de narrativas de aprendizagem materializadas em diários de bordo.

Como pode ser observado nessa sucinta apresentação dos capítulos, e também como destacado no prefácio desta obra, assinado pela nossa colega de Profletras da UERJ, Kátia Abreu, nosso livro percorre diferentes campos de saberes, principalmente os da literatura, da leitura, da escrita, da gramática e da variação linguística. Essa pluralidade de conhecimentos foi organizada para você leitor (docente de Língua Portuguesa da Educação Básica e/ou discente de Graduação e Pós-graduação de Pedagogia e Letras, entre outras áreas afins), que como futuro ou já atuante docente-pesquisador busca ampliar seus conhecimentos e conhecer novas propostas para suas aulas. Leia, aplique as atividades e compartilhe nosso *e-book*!

Desejamos uma boa leitura e que outras novas propostas e reflexões possam surgir a partir desta obra!

ADAPTAÇÕES CINEMATOGRAFICAS DE OBRAS LITERARIAS NA SALA DE AULA: MEDIAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PROFLETRAS/UFTM)

Eliana Nagamini

INTRODUÇÃO

Toda vez que refletimos sobre a importância da formação do leitor, parece que estamos insistindo no mesmo problema: alunos não gostam de ler principalmente obras literárias, muitas vezes por considerar a linguagem difícil, ou porque preferem narrativas mais dinâmicas e atrativas. Por isso, iniciamos esta pesquisa indagando sobre como ensinar Literatura para os jovens. Certamente a escola, em todos os níveis escolares, valoriza o estudo dos gêneros textuais, verbais e não verbais, a fim de formar um leitor capaz de depreender e interpretar diferentes linguagens. No contexto contemporâneo, esse aspecto é relevante considerando as várias formas de interação nas diversas situações comunicativas e o acesso à intensa circulação de mensagens. Para o professor de Língua Portuguesa, a tarefa para formar leitores configura-se cada vez mais um grande desafio, pois precisa saber como articular as várias linguagens no processo de ensino-aprendizagem e entender as expectativas de seus alunos em relação às atividades escolares, sobretudo em relação ao texto literário.

Evidentemente não se trata de uma concorrência entre os textos literário e os meios de comunicação, é antes de tudo atentarmos para a importância de se construir um olhar crítico sobre os modos de interação dos jovens em um mundo atravessado pelas linguagens, presentes nos diversos suportes midiáticos, como o rádio, a televisão, o cinema, entre outros. Pois, segundo Martín-Barbero (2014, p. 52-53),

[...] somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com os *novos campos de experiência* surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os *novos modos de representação e ação cidadã* que a cada dia são mais articuladores do local com o mundial.

Nesse sentido, apontamos, dentre as estratégias aplicadas ao ensino da Literatura, um estudo que articule Literatura e Cinema como possibilidade para introduzir adaptações cinematográficas inspiradas em obras literárias, cujo enfoque na especificidade das linguagens literária e cinematográfica permitiria ampliar a formação do leitor de narrativas ficcionais. Essa prática pedagógica, sem dúvida, passa pela mediação do professor na sala de aula e de sua interação com os meios de comunicação.

Com essa perspectiva, realizamos um recorte da pesquisa de pós-doutorado "*Mediações do tempo para estudo de adaptações cinematográficas na formação de professores da Educação Básica em pós-graduação no Profletras*" (ECA/USP), sob a supervisão do prof. dr. Adilson Citelli, para analisar, neste capítulo, a relação dos docentes, integrantes do programa Profletras, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com adaptações de obras literárias para

o cinema e/ou a televisão. Neste recorte, interessa-nos as mediações que podem determinar a elaboração de projetos de intervenção, que foram propostos em algumas das dissertações de mestrado do programa.

Nossa hipótese é que os professores consideram as adaptações como uma possibilidade de leitura, porém existem fatores que muitas vezes impedem o planejamento e a realização de projetos que promovam, de fato, o diálogo entre Literatura e Cinema, tais como, a infraestrutura da escola, a carga de trabalho do professor, a ausência de cursos de capacitação com essa temática, o tempo do professor para preparar a aula, entre outros. São mediações macro e micro que impactam o fazer pedagógico (NAGAMINI, 2012).

Como referencial teórico, adotamos a articulação de áreas de conhecimento como a Comunicação, por tratar do diálogo entre Literatura e Cinema, e a Educação, por ter como foco a formação acadêmica de professores de Língua Portuguesa e Literatura da educação básica. Apoiamo-nos em autores como Jesús Martín-Barbero (2009, 2014), Guillermo Orozco-Gómez (2011, 2014), Paulo Freire (2013), Adilson Citelli (2006, 2011, 2020), Ismar Soares (2011, 2017), que estudam e valorizam processos educativos dialógicos. Também norteamos nossa análise nos estudos de Robert Stam (2006) e Linda Hutcheon (2011) sobre o processo de adaptação.

Realizamos no período de 10 de março a 29 de dezembro de 2020 uma pesquisa de campo com professores de Língua Portuguesa, atuantes na rede de ensino básico, que buscam aprimorar sua formação no programa de pós-graduação Profletras da UFTM. Dos 73 inscritos no programa, entre 2014 e 2019, 60 participaram respondendo ao questionário *on-line*, com perguntas objetivas e discursivas, ou seja, houve um percentual de 82,2% de adesão, que consideramos relevante já que a pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, com diversas intercorrências que o isolamento social e as aulas remotas trouxeram para os professores.

Ouvir a voz dos docentes é essencial para nossas reflexões sobre o jogo de mediações, porque somente quem vivencia a sala de aula pode nos contar sobre essa experiência. Para a análise das questões discursivas, aplicamos as estratégias propostas por Bardin (2016). A autora indica três fases para a análise do conteúdo: pré-análise (organização do material), exploração do material (operações de codificação, decomposição ou enumeração) e tratamento dos resultados, inferências e interpretação (sistematização e análise propriamente dita). A categorização do material, embora não seja obrigatória, consiste em “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147). Desse modo, construímos as categorias discursivas para compreender principalmente a interação e mediação dos docentes participantes.

OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Presenciamos, nos últimos anos, muitas transformações que impactam o contexto pedagógico. Se antes o ensino privilegiava a escrita, no século XXI, a linguagem visual/audiovisual requisita maior espaço no processo educativo, pois a visualidade e a virtualidade configuram novas formas de comunicação, de interação e, principalmente, de circulação de informações. Isso não quer dizer que o livro seja retirado das escolas. Trata-se da necessidade de se ensinar uma “segunda alfabetização”, isto é, “aquela que nos abre as múltiplas escrituras que hoje conformam o mundo audiovisual e do texto eletrônico” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 51).

Ademais, o lugar de ensinar e aprender não está mais restrito à sala de aula. A internet permite o acesso a vários conteúdos, por meio de *sites*, *blogs*, aulas postadas no YouTube, plataformas educativas, com mensagens que circulam livremente no ambiente virtual. Esse contexto transforma as relações interpessoais na escola, pois o papel do professor como mediador adquire ainda mais importância do que antes. A contemporaneidade desafia esse profissional: além da formação específica da disciplina, é fundamental o conhecimento sobre as tecnologias digitais, bem como a sua aplicabilidade no processo educativo. Assim, acompanhar o avanço acelerado dos instrumentos midiáticos é um movimento constante que se impõe aos professores.

Romper a espacialidade e a temporalidade da escola, no entanto, requer muito mais do que apenas abrir um computador em sala de aula, ou levar os alunos para a sala de vídeo. Requer transformações profundas na concepção dos modos de aprender e ensinar. Morin (2007) já nos alertou sobre a necessidade de convivermos com as incertezas. Segundo o filósofo, “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites de conhecimento. A maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (MORIN, 2007, p. 55), pois “conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza” (MORIN, 2007, p. 59). Desse modo, o contexto da liquidez (BAUMAN, 2001), cujas fronteiras da espacialidade e da temporalidade não podem mais ser demarcadas (IANNI, 1994), obriga-nos a repensar constantemente nossas posições e nossas ações da vida cotidiana.

Os jovens, inseridos nesse contexto, acabam tendo contato, muitas vezes intenso, com os meios tecnológicos para navegar pela internet e pelas redes sociais digitais. Segundo estudo realizado pelo Grupo Mediações Educomunicativas, que entrevistou 3.708 alunos do ensino fundamental e médio, em 2018/2019, os jovens foram questionados sobre as atividades rotineiras, 61% deles responderam gastar o tempo dedicando-se a “entrar nas redes sociais, falar com pessoas pelo celular” e 23% para “ler livros (impresso ou digital)”; 59% afirmaram que utilizam

a internet “mais de cinco horas por dia” (CITELLI, 2020). Observa-se, portanto, a preferência por atividades afeitas ao mundo digital do que a leitura do livro em si. Isso não quer dizer que os jovens não estejam lendo, mas sim que algo mudou.

Perrone-Moisés (2006, p. 9) nos confirma que o leitor sofreu transformações e, além disso, “no decorrer do século XX, outras formas artísticas e culturais passaram a concorrer com a literatura no interesse público”. E o ensino, de forma mais lenta e talvez por ter se tornado um ensino da cronologia dos movimentos estéticos da literatura e não da Literatura, isto é, da interpretação e análise das obras, afasta-se de sua primeira função que é a de mostrar ao leitor o encantamento que o texto ficcional proporciona. Reconhecemos que há obstáculos que devem ser enfrentados na escola e, em nossa perspectiva, atingem diretamente a formação do professor e a busca por caminhos em que seja possível articular a prática da leitura com o ritmo da contemporaneidade.

Vale ressaltar que concordamos com Cosson (2014) sobre a importância de a escola ensinar Literatura, a fim de preparar o aluno para a descoberta dos mundos construídos e expressos nas narrativas. Para ele, analisar a obra pressupõe uma interação mais profunda, cuja leitura permita explorar os diversos aspectos estéticos do fazer literário, pois o texto convida o leitor a percorrer os jogos de linguagem na composição do mundo ficcional.

Mas também reconhecemos a forte presença de textos construídos por meio da linguagem visual e da existência de um “leitor imersivo”, conceito usado por Santaella (2012) ao defender a expansão da concepção de leitura, isto é, trata-se de um leitor das várias linguagens, verbais e não verbais. A leitura de imagens, desse modo, seria desenvolvida por um “letramento visual” ou “alfabetização visual” que, para a autora, levam à interpretação dos sentidos e representações que essa linguagem pode alcançar (SANTAELLA, 2012).

Vale dizer que a leitura de imagens extrapola a mera percepção visual do que é belo ou não, haja vista o pensamento e valores que por meio das imagens se expressam e a maneira como podem integrar textos caracterizados pela hibridização das linguagens, como a verbal e sonora, compondo textos audiovisuais.

A imagem, assim como a palavra, de acordo com Freire (2013), constrói significações e permite produzir sentidos por meio da prática de leitura, por isso é fundamental compreendermos os modos de recepção dos jovens para que se possa estudar adequadamente os meios de comunicação, bem como as questões que envolvem os processos de produção. E entender, sobretudo, a intencionalidade das mensagens e as relações de poder e ideológicas que estão implícitas nos textos midiáticos (FREIRE, 2013).

Por isso, consideramos que a existência de um ecossistema comunicativo, com novas sensibilidades (MARTÍN-BARBERO, 2014), aponta para a emergência de estudos e debates sobre

os meios massivos na sala de aula. Conforme Martín-Barbero (2014, p. 65), “o mundo audiovisual está desafiando a escola em níveis mais específicos e decisivos: o da ‘sociedade da informação’ e o dos novos espaços e formas de socialização”, na medida em que veiculam valores e padrões de comportamentos, como o gosto, o estilo de vida, “reordenando e desmontando velhas e resistentes formas de intermediação e autoridade que configuravam até pouco tempo o estatuto e o poder social da escola” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 65). Ou seja, o livro deixa de ter papel central na escola para compor junto com outros produtos culturais, como o cinema e a televisão, outras trajetórias para o ensinar e o aprender, mediados pelas linguagens configuradas nos novos meios tecnológicos.

Nesse sentido, os projetos de intervenção que dialogam com as linguagens midiáticas, propostos pelos docentes do Profletras (UFTM), apresentam características educacionais, isto é, enquanto ações integradoras que interligam os campos da Comunicação e da Educação, envolvendo o ambiente escolar, as tecnologias, os modos de ensinar e aprender, tendo em vista a produção/circulação/recepção dos meios massivos (SOARES, 2017).

Trata-se, portanto, da construção de um ecossistema comunicativo e educativo, ou melhor educacional, alinhado ao novo contexto tecnológico, em que se produz em diferentes suportes e linguagens. Ademais, a própria linguagem da tecnologia deve ser objeto de estudo a fim de se encaminhar a compreensão sobre a “gramática audiovisual” (OROZCO-GÓMEZ, 2014). Isso será possível, de acordo com Orozco-Gómez (2011, p. 159), “através do planejamento de estratégias de educação dos usuários que tenham como objetivo formar interlocutores capacitados para uma recepção e produção comunicativa ao mesmo tempo múltipla, seletiva e crítica”.

Seja por meio de uma “alfabetização visual” (SANTAELLA, 2012), ou por uma “gramática audiovisual” (OROZCO-GÓMEZ, 2014), formar professores para esse novo contexto, com a circulação de várias linguagens em diferentes suportes, ainda é um obstáculo nos cursos de Licenciatura, pois o “[...] cenário é marcado por uma realidade disciplinar ainda mais difusa, pois é composta de grades curriculares e pequeno ou nenhum fluxo interno, fechadas por imperativos burocráticos que determinam o que pode ou não ser ministrado.” (CITELLI, 2011, p. 61).

Esse cenário se repete em todos os níveis da educação, do ensino básico ao superior. E o professor – como mediador das ações pedagógicas – precisa adequar o conteúdo às transformações impulsionadas pelo avanço das tecnologias, considerando principalmente o potencial de mediação dos suportes midiáticos. O termo mediação, compreendido conforme a visão de Martín-Barbero (2009, p. 261), deve nortear as estratégias de educação a fim de centrar-se nas “articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais”.

A pesquisa de doutorado “Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar” (NAGAMINI, 2012) revelou que a existência de micro e macro mediações interfere no trabalho pedagógico com as adaptações de textos literários. As macromediações, de caráter institucional, dizem respeito a questões abrangentes de operacionalidade do contexto escolar, isto é, do funcionamento administrativo, pedagógico e estrutural. Já as micromediações estão focadas na realidade individual dos professores, à condição socioeconômica, principalmente em relação ao consumo de bens simbólicos, à carga horária dedicada à escola, à vida familiar. Na articulação entre as macro e micromediações, há tensões que impedem o planejamento de atividades didático-pedagógicas com as adaptações de obras literárias, porém também é possível encontrar brechas para a realização de um projeto que permita desenvolver a competência linguística/literária e a audiovisual. Ou seja, as múltiplas mediações são decisivas para a abordagem do processo de adaptação na sala de aula e da luta que se trava no interior das escolas sobre os conteúdos e a carga horária na grade curricular.

No entanto, mesmo diante das interferências e intercorrências provocadas pelas múltiplas mediações, que ora favorecem ora dificultam práticas pedagógicas com as adaptações, consideramos positiva a relação Literatura/Cinema como estratégia eficaz para formar leitores tanto para o texto escrito (obra literária) quanto para o texto audiovisual (adaptação cinematográfica), em que dois elementos são determinantes para a compreensão do processo de adaptação: a) permanência, de caráter intertextual, que preserva a memória sobre a narrativa original; b) atualização, que insere o texto original em outro contexto (NAGAMINI, 2004).

PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS: CONCEITO OU PRECONCEITO

Uma visão depreciativa sobre as adaptações pode impedir um trabalho pedagógico adequado no desenvolvimento da leitura comparativa porque, segundo Stam (2006, p. 19-20),

Termos como “infidelidade”, “traição”, “deformação”, “violação”, “abastardamento”, “vulgarização”, e “profanação” proliferam no discurso sobre adaptações, cada palavra carregando sua carga específica de ignomínia. “Infidelidade” carrega insinuações de pudor vitoriano; “traição” evoca perfídia ética; “abastardamento” conota ilegitimidade; “deformação” sugere aversão estética e monstruosidade; “violação” lembra violência sexual; “vulgarização” insinua degradação de classe; e “profanação” implica sacrilégio religioso e blasfêmia.

Para o teórico, esses termos afastam os ganhos do novo texto, reconhecendo as mudanças, somente, como perdas, e não como uma prática intertextual. Tal postura decorre de preconceitos enraizados sobre a valorização de artes mais antigas, a depreciação das artes visuais e os limites da linguagem audiovisual para copiar o texto literário (STAM, 2006). A perspectiva, nesse

sentido, é a da leitura que busca a fidelidade e não as transformações para outro suporte, com outra linguagem. Por isso, considerar a fidelidade como condição para a apreciação do texto certamente não condiz com a liberdade de criação do roteirista.

Concordamos com Guimarães (2003, p. 95), pois “essa visão nega a própria natureza do texto literário, que é a possibilidade de suscitar interpretações diversas e ganhar novos sentidos com o passar do tempo e a mudança das circunstâncias”. Além disso, como afirma Xavier (2003, p. 61-62),

[...] a interação entre as mídias tornou mais difícil recusar o direito do cineasta à interpretação livre do romance ou peça de teatro, e admite-se até que ele pode inverter determinados efeitos, propor outra forma de entender certas passagens, alterar hierarquia dos valores e redefinir o sentido da experiência das personagens.

A adaptação, seja para a televisão ou para o cinema, conta com uma equipe, além do roteirista principal. É trabalho coletivo que envolve direção geral, direção musical, cinegrafista, figurinista, editor, atores, entre outros. A equipe precisa interpretar o roteiro, que é sua base para a composição, e não diretamente o texto original, pois este já foi interpretado pelo adaptador e feitas as escolhas de caráter intertextual e as atualizações, num primeiro momento. Tudo faz parte de um processo colaborativo, ademais, “[...] o próprio roteiro é frequentemente alterado por meio da interação com o diretor e os atores, sem mencionar o trabalho do editor. Como produto final, o filme pode estar bem distante, em termos de foco e ênfase, tanto do roteiro quanto do texto adaptado.” (HUTCHEON, 2011, p. 122).

Até a composição musical depende mais da interpretação do roteiro do que do texto original, já que a música deve “ajustar-se especificamente à ação, ao tempo e ao orçamento da produção cultural” (HUTCHEON, 2011, p. 119). As verbas orçamentárias também exercem poder para o direcionamento da produção, pois todo filme tem um custo que pode determinar qual obra literária traria um retorno financeiro melhor. Afinal, sem verba, não há produção.

Mesmo para as adaptações, a escolha do texto original é essencial porque trará implicações mercadológicas, pois o “cinema não pode existir sem um mínimo (e esse mínimo é imenso) de audiência imediata” (BAZIN, 1991, p. 100). Trata-se de indústria e de mercado, cujos produtores buscam patrocínios e esperam um retorno financeiro das audiências, isto é, do público pagante. Além disso, a produção aciona uma rede de consumo, para além do filme propriamente dito, como camisetas, revistas e o próprio livro adaptado.

Hutcheon (2011), ao indagar sobre os motivos que levam um cineasta a adaptar uma obra literária, indica alguns fatores como a questão econômica e legal, o capital cultural da obra original, ou ainda motivos pessoais e políticos. A adaptação poderia, em tese, herdar o capital

cultural – ou parte dele – da Literatura, aproximando um público que conhece obra e busca a fidelidade e também aquele que não a conhece, mas tem conhecimento de seu valor, haja vista que “[...] o apelo das adaptações para o público está na mistura de repetição com diferença, de familiaridade com novidade.” (HUTCHEON, 2011, p. 158).

De todo modo, no processo de adaptação,

[...] a obra literária ao ser adaptada pode ser modificada sob diversos pontos de vista, seja no que diz respeito ao código, ao veículo, ao público, seja em relação à narrativa e à estrutura, gerando algo novo. Adaptar um texto significa reinterpretar e redimensionar aspectos da narrativa a fim de adequá-la à linguagem do outro veículo. Não precisa ser uma cópia fiel, pois nem sempre é possível simplesmente transportar uma sequência, um diálogo; além disso, a obra sofre uma atualização, provocando, às vezes, uma mudança na ambientação, na estrutura narrativa. (NAGAMINI, 2004, p. 36).

A adaptação torna-se, nesse sentido, um outro texto, autônomo, ainda que tenha ligação permanente com a obra original. E posturas que tendem a hierarquizar os textos empobrecem o alcance da leitura e interpretação dos elementos estéticos. De acordo com Stam (2006, p. 24),

[...] o campo interdisciplinar de “estudos culturais”, por exemplo, se mostra menos interessado em estabelecer hierarquias verticais de valor do que em explorar relações “horizontais” entre mídias fronteiriças. Sob uma perspectiva cultural, a adaptação faz parte de um espectro de produções culturais niveladas e, de forma inédita, igualitárias. Dentro de um mundo extenso e inclusivo de imagens e simulações, a adaptação se torna apenas um outro texto, fazendo parte de um amplo contínuo discursivo.

Compreender a adaptação significa explorar as especificidades da linguagem cinematográfica, não somente a relação de intertextualidade em sua base narrativa, mas também como as imagens contribuem para a produção de sentidos (SANTAELLA, 2012). O filme possui uma linguagem própria, constituída de planos, enquadramentos, movimentos de câmera, cuja articulação por meio da decupagem e da edição resultam em sequências narrativas capazes de criar sentidos, incluindo-se a trilha sonora e a iluminação. Além disso, segundo Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 10),

[...] a linguagem cinematográfica é, na verdade, tomada por diferentes linguagens, todas subordinadas a um meio. O filme pode agregar em si todas as outras artes: fotografia, pintura, teatro, música, arquitetura, dança e, claro, a palavra falada. Tudo pode chegar ao cinema – grande ou pequeno – natural ou fantástico, bonito ou grotesco.

A obra literária certamente sofrerá modificações, na medida em que a passagem do contar para o mostrar implica transformações não somente na linguagem, mas também no contexto. No processo de adaptação, o tempo e o espaço podem ser ajustados de acordo com o público, criando-se outra expectativa para a apreensão do texto adaptado, ou seja, novos contratos de comunicação (CHARAUDEAU, 2006) são construídos nesse processo.

Cabe ressaltar, no entanto, que é sempre um desafio manter um equilíbrio quando se faz a análise de adaptações cinematográficas de obras literárias, pois são linguagens distintas, com mecanismos de apreensão e recepção diferentes. Não excluimos a importância da leitura literária; propomos uma visão equilibrada, sem hierarquizar a relação entre os textos, a fim de conquistar o grande propósito dessa leitura que é o prazer estético. Esse caminho está sujeito à micromediação do professor e à macromediação da escola, expressas na maneira como é concebida a importância do diálogo entre Literatura e Cinema no processo educativo.

MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO DOS DOCENTES COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

Saber qual é a concepção dos professores sobre as adaptações pode indicar um grau de distanciamento ou aproximação com esse gênero e resultar em fator determinante para propor ou não atividades pedagógicas. Conforme já apontamos, a depreciação do gênero impede um trabalho adequado em sala de aula (STAM, 2006). Além disso, o percurso das adaptações até a sala de aula depende também da interação dos docentes com as várias linguagens midiáticas.

Por isso, indagamos aos participantes do Profletras se eles consideravam a inserção dos meios de comunicação de massa como um conteúdo complementar ou antagônico. A maioria, 96,7%, reconhece que as várias linguagens devem compor o contexto pedagógico, pois como já está *“previsto no BNCC”*¹ é natural que algumas atividades utilizem a linguagem midiática. A questão é como essas linguagens integram o cotidiano pedagógico.

Nas respostas dos participantes, encontramos indicativos positivos como *“enriquecem”, “diferenciam”, “contribuem”, “dinamizam”*. Algumas falas, porém, merecem destaque, pois revelam muito mais do que apenas uma complementação, haja vista que encontramos respostas que reconhecem não somente o impacto da mídia no cotidiano dos alunos como uma forma de interagir com o contexto atual – *“O avanço dos meios de comunicação, principalmente da internet e da televisão, mudou o modo como os alunos prestam atenção ou leem”*; *“É uma forma de fazer o aluno interagir com o seu tempo”* –, mas também que enriquecem o repertório sociocultural dos alunos e o encaminham para uma leitura crítica das mensagens midiáticas: *“Os meios de comunicação citados na resposta anterior podem enriquecer o repertório sociocultural*

¹ Marcamos as falas dos professores participantes, expressas nas questões discursivas, com aspas, itálico e sem identificação; limitamos o número de respostas apresentadas devido à natureza deste trabalho.

do aluno, o que contribuirá para as atividades desenvolvidas em sala de aula, uma vez que os textos (sejam eles orais ou escritos; clássicos ou modernos; verbais ou não verbais) dialogam entre si”; “é importante que o aluno estabeleça relações entre os diversos gêneros, bem como sejam capazes de lê-los criticamente.”. Nesse processo, o papel do professor é compreendido como essencial para a seleção e mediação do conteúdo que desenvolva estratégias de leitura e interpretação de textos em várias linguagens: “É importante que os alunos conheçam outros gêneros e outros suportes textuais e, para isso, é necessário que o professor não fique preso à superficialidade do livro didático. O uso de jornais, revistas, HQs, filmes e séries proporciona ao aluno maior criticidade para realizar a leitura de textos diversos, em linguagens literária, jornalística, audiovisual, etc.”.

Atribuir significado pedagógico para essas linguagens, pautada na visão crítica sobre contexto contemporâneo da comunicação certamente colabora para o desenvolvimento de propostas com as mídias. Nos dizeres de Citelli (2006, p. 162), “[...] as salas de aula estão integradas, sob diferentes maneiras, dinâmicas e extensões, num *ecossistema comunicativo*. Ou seja, a sociedade – e a escola formal dentro dela – está recortada por redes e fluxos de comunicação”.

Mas, se de um lado os alunos estão expostos aos vários gêneros midiáticos e, por isso, é preciso acompanhar os modos de apreensão das mensagens para desenvolver uma leitura crítica, de outro, há alunos que sequer têm acesso a esses textos fora da escola: *“Muitos alunos não têm contato com esses meios de comunicação em casa e na escola isso acaba se tornando uma oportunidade para lerem e conhecerem esses gêneros”; “O contato com os meios de comunicação enriquece as aulas, pois muitos alunos das escolas públicas têm contato com eles apenas no ambiente escolar.”*. A escola, nesse sentido, é decisiva para propiciar a interação desses alunos com as mensagens midiáticas.

A postura diante dos impactos dos meios de comunicação no processo educativo nos coloca na trilha para a mediação de adaptações na sala de aula e, nessa trajetória, a interação dos docentes com os filmes é metade desse percurso, tendo em vista que as práticas culturais e sociais encaminham os hábitos de consumo, ativadas por matrizes culturais, conforme a visão de Martín-Barbero (2009) sobre as competências de recepção.

Por isso, perguntamos sobre a frequência com que assistiam a filmes e obtivemos o seguinte resultado: 46,7% semanalmente, 45% mensalmente, 8,3% semestralmente. Consideramos o primeiro índice relativamente positivo, tendo em vista que 38,3% possuem carga horária de 31 a 40h/a e 25% mais de 40h/a, além daquelas horas dedicadas para a preparação de aulas, ou seja, sobra pouco tempo para atividades de lazer; o que se confirma nas respostas de 53,3% dos participantes que afirmam dedicar de 1 a 5 horas para ir ao cinema, passear com a família,

praticar esporte, por exemplo. O segundo e terceiro dado, porém, são preocupantes, porque a falta de tempo configura-se um impedimento ao acesso de bens culturais, como filmes. De todo modo, o filme está presente em sala de aula, pois 95% dos docentes afirmaram que já desenvolveram atividades pedagógicas com filmes, principalmente documentários, gênero mais indicado (61,4%).

Em suas justificativas para integrar os filmes no contexto da sala de aula, encontramos duas categorias discursivas (Tabela 1)²: 1) foco na temática; 2) foco na linguagem. A primeira categoria ocorre quando o tema do filme tem relação direta com o conteúdo desenvolvido, sendo recorrentes os verbos “*elucidar*”, “*solidificar*”, “*complementar*”, “*ilustrar*”, “*contextualizar*”, “*exemplificar*”, “*atrair*”, porque a visualidade projeta de forma mais concreta conteúdos que são abstratos, tornando-os mais compreensíveis para o aluno. A segunda categoria, com foco na linguagem, apresenta a recorrência na palavra “*linguagem*”. Cabe ressaltar que a primeira categoria apresenta um número de recorrências pelo menos quatro vezes maior do que a segunda, isto é, a leitura do filme enquanto linguagem não é explorada, talvez devido à ausência de cursos de capacitação ou ainda pelo tempo disponível de aula para o cumprimento do conteúdo da disciplina.

Tabela 1 – Filmes no contexto da sala de aula

Categoria discursiva	Voz dos professores
Foco na temática	<p><i>“Existem filmes que tratam de temáticas pertinentes ao universo infanto-juvenil, que geram reflexões e discussões sobre a vida, a sociedade”.</i></p> <p><i>“Creio que os filmes completos ou trechos, episódios de séries e vídeos da internet são bons recursos para elucidar e solidificar conteúdos que possam parecer abstratos”.</i></p> <p><i>“O trabalho com filmes e vídeos se mostra muito produtivo na minha escola, pois além de gerar maior interesse da parte dos alunos exemplifica com riqueza de imagens e situações que me permite alcançar melhores resultados”.</i></p>
Foco na linguagem	<p><i>“Acredito que os filmes possuem qualidades artísticas e linguagem que podem ser exploradas durante as aulas, podendo ser usados de diversas maneiras como complemento dos conteúdos a serem ministrados, podendo, inclusive, serem a fonte de tal conteúdo que se expandirá através de outras obras, como música, livros, textos, quadrinhos, etc.”</i></p> <p><i>“Para estimular o acesso às múltiplas linguagens”.</i></p> <p><i>“Com o mestrado aprendi a trabalhar um pouco com a linguagem audiovisual dos filmes e relacionar a leitura das obras cinematográficas às obras literárias.”</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Essas duas categorias são importantes porque apontam a interação do professor com esse produto cultural, que é o filme. O valor atribuído a ele, ainda que não se estude as especificidades da linguagem, é indicativo de que os filmes podem contribuir para a formação dos alunos, em qualquer nível de ensino, pois amplia o repertório dos alunos e instiga o debate.

² Reproduzimos nas tabelas um número reduzido de falas dos participantes; todas as respostas estão arquivadas no banco de dados da pesquisadora/autora.

Vale destacar uma das respostas que, embora não tenha foco na temática nem na linguagem do filme, apresenta uma estratégia de inclusão para o ensino de língua portuguesa para alunos com deficiência auditiva: *“Utilizo para que os alunos surdos tenham contato com a língua portuguesa e com a legenda”*. A legenda seria uma possibilidade de acesso tanto em relação à língua como para o filme, ampliando a interação desses alunos com bens culturais: *“Para que o aluno surdo se familiarize com legendas de filmes e séries”*.

Napolitano (2004, p. 43) confirma a importância de atividades dessa natureza, pois

[...] independentemente do conteúdo do filme, a leitura das legendas pode se articular com o trabalho geral de alfabetização, abrindo um conjunto de possibilidades a outras atividades relacionadas, sendo a mais comum a produção de textos escritos com base nos filmes vistos, seja para recontar a história, sugerir outros finais, descrever cenas e personagens ou, nas séries mais avançadas, produzir relatórios de análise dos filmes a título de interpretação de texto (fílmico).

Também existem pesquisas desenvolvidas para a inclusão de pessoas com deficiência visual, como a audiodescrição que consiste na narração e descrição das imagens. *“É uma modalidade de tradução que transforma em palavras tudo aquilo que é visual”* (NUNES; MACHADO; VANZIN, 2011, p. 206) e pode ser pré-gravada. Atende a diferentes linguagens tornando-as acessíveis, como os filmes, peças de teatro, espetáculos de dança, programas de TV etc., segundo David, Hautequestt e Kastrup (2012).

Apesar de a presença de filmes no processo educativo ser muito positiva, é preciso destacar que 5% dos professores não levam o filme para sala de aula por questões de falta de infraestrutura – *“Inviável por falta de equipamentos”*; *“Na verdade, raramente, utilizo filmes em sala de aula devido ao tempo e à dificuldade encontrada na escola (necessidade de agendamento, falta de lugar disponível etc.)”* –, e não porque não acreditem nessa possibilidade. E mesmo aqueles que levam o filme para a sala de aula muitas vezes superam as condições adversas da escola, levando seus próprios equipamentos: *“Levo meu notebook e só quando quero usar um filme”*; *“Normalmente levo equipamentos de casa e utilizo para passar filmes em sala de aula”*.

Como podemos observar, a micromediação é atravessada pela macromediação. A infraestrutura do espaço escolar é um impedimento para programar atividades em que os aparelhos tecnológicos são imprescindíveis. O docente, para superar essa dificuldade, empresta seus aparelhos para a escola. Não defendemos a ideia de que o professor tenha de aparelhar a escola, mas isso mostra a preocupação desse profissional com o processo pedagógico para tornar a aprendizagem mais significativa e, ao mesmo tempo, o descaso dos gestores públicos com a Educação. A escola resiste porque professores e alunos estão dispostos a aprender e ensinar, por isso ouvir os professores para desenvolver políticas públicas, que contribuam para melhorar o processo educativo, seria o mínimo a ser feito.

Especificamente em relação às adaptações: 78,3% já desenvolveram atividades com adaptações em sala de aula e 21,7% responderam negativamente. Sistematizamos as falas dos docentes a partir de três categorias discursivas (Tabela 2) que expressam ações, pois são relevantes para entendermos a composição gradativa da trilha pedagógica com as adaptações, de movimentos expressos para a motivação até a comparação.

“Contextualizar” é indicativo de que a adaptação pode dar outra dinâmica para a leitura posterior da obra, aproximando o leitor e tornando a narrativa conhecida. Não há, porém, evidência de trabalho específico com a linguagem cinematográfica ou com o processo de adaptação, por isso palavras como “auxiliar”, “interessar”, “atrair” estão presentes nas respostas. O verbo “Enriquecer” nomeia a segunda categoria, indicando um grau de aprofundamento mais específico em relação ao conteúdo do filme como forma de conhecimento, expresso nos verbos “ampliar” e “discutir”, por exemplo. Já o verbo “Comparar” mostra um movimento de comparação entre a obra literária e o filme, destacado por vocábulos como “diferenças” e “semelhanças”.

Tabela 2 – Presença de adaptações inspiradas em obras literárias na sala de aula

Categorias discursiva	Voz dos professores
Contextualizar	<p><i>“É uma forma de atrair os alunos para a leitura do livro”.</i></p> <p><i>“Utilizei esse recurso para auxiliar na contextualização e levá-los a enxergar outras ‘leituras’ do clássico”.</i></p> <p><i>“Para que os alunos surdos, além de se familiarizarem com a legenda, entendessem e começassem a se interessar por obras literárias”.</i></p>
Enriquecer	<p><i>“Estratégia para ampliar o entendimento do conteúdo trabalhado”.</i></p> <p><i>“Enriquecer o processo ensino aprendizagem”.</i></p> <p><i>“Discutir os movimentos literários, autores e relacioná-los com a atualidade”.</i></p>
Comparar	<p><i>“Com o intuito de estabelecer diferenças e semelhanças entre as obras, evidenciando o contexto de produção e recepção”.</i></p> <p><i>“Dentre as atividades propostas, os alunos trataram da diferença entre obra escrita e audiovisual”.</i></p> <p><i>“O trabalho com adaptações permite a comparação das diferentes linguagens, além de criar um clima de identificação entre alunos e obras, conseqüentemente, colabora para a formação de leitores”.</i></p>

Fonte: Elaboração própria

Foi solicitada para esses docentes a indicação de três adaptações que já tinham, em algum momento, planejado para uma atividade pedagógica. Adaptações de obras da literatura brasileira foram as mais indicadas, dentre elas: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*, *Meu pé de laranja lima*, *Capitães da areia*, *Auto da Compadecida*. Há, também, referências de adaptações de contos infantis, como *Cinderela*, *Branca de Neve e o caçador*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Malévola*, *Shrek*, mas em menor número.

Os docentes que nunca levaram adaptações para a sala de aula apresentam justificativas como infraestrutura, oportunidade e formação, expressas como categorias discursivas na Tabela 3. A falta de infraestrutura, como já destacado, é uma interferência da macromediação. Não ter a oportunidade de levar adaptações para a sala de aula pode ser em decorrência do não atendimento ao conteúdo da disciplina. O desenvolvimento de estratégias pedagógicas com foco no processo de adaptação, sem dúvida, passa pela formação dos professores.

Tabela 3 – Ausência de adaptações inspiradas em obras literárias na sala de aula

Categoria discursiva	Voz dos professores
Infraestrutura	<i>“Não temos equipamentos suficientes”.</i>
Oportunidade	<i>“Ainda não tive oportunidade”.</i>
Formação	<i>“Insegurança para trabalhar e planejar as aulas sobre o assunto”.</i>

Fonte: Elaboração própria

Dos professores que utilizaram adaptações em sala de aula, destacamos três categorias discursivas na Tabela 4 que correspondem a resultados positivos: promoveu o debate; despertou interesse na obra; permitiu a comparação entre o livro e o filme. A primeira categoria revela o foco no conteúdo do filme, não necessariamente uma preocupação com a linguagem cinematográfica, mas é um passo para a reflexão sobre as construções narrativas. Já a segunda, apresenta uma motivação para a leitura, somente como estímulo; inclusive a estreia de filmes inspirados em obras literárias aciona as estratégias de *marketing* de cinema, por meio do *trailer* e do *teaser*, impulsionando o mercado editorial com a venda do livro (NAGAMINI, 2018). E, por fim, a terceira categoria indica o encaminhamento de comparações considerando as especificidades das linguagens, já que nas falas há referências à linguagem – *“efeitos especiais”*, por exemplo –, ainda que mais simples do que a obra literária.

As respostas que expressam a terceira categoria indicam que há necessidade de se oferecer cursos de capacitação para os professores, pois há interferência da micromediação que envolve aspectos da formação desses profissionais. Evidentemente, as grades curriculares dos cursos de Letras, seja no bacharelado ou na pós-graduação, estão voltadas para o letramento literário, como também já apontamos (COSSON, 2014). Além disso, muitas vezes a grade curricular não permite a flexibilização dos programas das disciplinas (CITELLI, 2011).

Tabela 4 – Resultados da mediação das adaptações em sala de aula

Categoria discursiva	Fala dos professores
Promoveu debate	<i>“Debates posteriores ao filme foram significativos e facilitou[sic] introdução da obra literária”.</i> <i>“Os alunos ficaram mais motivados durante a discussão”</i> <i>“Houve maior compreensão, interação entre os alunos e interesse em ler a obra”.</i>
Despertou interesse	<i>“Além de os alunos gostarem muito das adaptações, interessaram-se por outras obras dos autores”.</i> <i>“Os alunos demonstram um maior interesse na leitura das obras literárias, aprendem muito mais e com mais facilidade”.</i> <i>“Os alunos demonstraram maior interesse e entendimento diante das atividades realizadas”.</i>
Permitiu a comparação	<i>“O filme deu melhores condições aos alunos para compreenderem o contexto da época em que o livro fora escrito por Mary Shelley. Outro aspecto positivo foi a exploração dos efeitos especiais, recurso que chama atenção dos alunos e favorece o interesse e a curiosidade”.</i> <i>“O envolvimento dos alunos com as obras, a análise das linguagens contribuiu para um olhar mais crítico e despertou, na maioria, o hábito pela leitura. Muitos estudantes afirmam que o livro oferece mais detalhes do que os filmes, o que justifica o gosto pela leitura”.</i> <i>“Os alunos compreendem melhor a obra literária a partir das adaptações pela linguagem simplificada”.</i>

Fonte: Elaboração própria

Ressalte-se que, mesmo sem formação específica, os docentes encontram brechas para propor projetos de intervenção em seus mestrados no Profletras, com a abordagem de diferentes linguagens, tais como, histórias em quadrinhos, música, dança, filmes, animação e, inclusive, adaptações de obras literárias para o cinema. A análise das dissertações com esse viés revelou que os docentes reconhecem o potencial de práticas pedagógicas com as linguagens midiáticas para desenvolver a leitura, em seu sentido mais amplo (NAGAMINI, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte da pesquisa, proposto neste capítulo, revela que as adaptações despertam interesse dos docentes participantes e resultam em estratégias eficazes, seja para motivar a leitura do texto original, seja para comparar as duas obras, sob o viés da intertextualidade. E, ainda que as macromediações constituam impedimentos, as micromediações compõe-se como resistência e persistência do professor como mediador. Mesmo que o programa Profletras não tenha uma disciplina específica sobre a linguagem cinematográfica e o processo de adaptação, os estudos sobre leitura abrem brechas para a ampliação desse conceito e, por conseguinte, para o “letramento visual” (SANTAELLA, 2012) e a “alfabetização audiovisual” (OROZCO-GÓMEZ, 2011, 2014).

A interação dos docentes com os filmes é indicativa da existência de uma trilha na direção de estudos sobre as adaptações inspiradas em obras literárias, ainda que na prática pedagógica não se discuta a especificidade da linguagem cinematográfica. Na fala dos docentes que já desenvolveram atividades com as adaptações, nota-se em alguns casos a ênfase da prática intertextual, isto é, no caminho apontado por Stam (2006) e Hutcheon (2011). Mesmo que as ocorrências sejam reduzidas, é um começo não somente para estudos sobre o processo de adaptação para o cinema ou televisão, mas também para as outras linguagens, conforme expresso em uma das respostas: *“Transformei o conto de Edgar Allan Poe, O Gato Preto, em hiperconto”, a fim de “mediar a leitura literária por meio de linguagem hipermodal”*.

Assim, o estudo sobre o processo de adaptação da Literatura para outros contextos midiáticos, como o filme, a HQ, o RPG etc., pode nos revelar os diálogos e as hibridizações que ocorrem nas linguagens contemporâneas. Como Stam (2006, p. 27) nos aponta:

A teoria da adaptação tem à sua disposição, até aqui, um amplo arquivo de termos e conceitos para dar conta da mutação de formas entre mídias – adaptação enquanto leitura, re-escrita, crítica, tradução, transmutação, metamorfose, recriação, transvocalização, ressuscitação, transfiguração, efetivação, transmodalização, significação, performance, dialogização, canibalização, reimaginação, encarnação ou ressurreição. (As palavras com o prefixo “trans” enfatizam a mudança feita pela adaptação, enquanto aquelas que começam com o prefixo “re” enfatizam a função recombinante da adaptação). Cada termo joga luz sobre uma faceta diferente da adaptação.

Por isso, em decorrência da presença das várias linguagens dos meios de comunicação que atravessam a escola (CITELLI, 2011), há pertinência na proposta de uma educação pela comunicação, construída por um “agir educomunicativo” (SOARES, 2011) que insira a escola no contexto contemporâneo. Estudos sobre o processo de adaptação cinematográfica inspiradas em obras literárias, sem dúvida, são uma possibilidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAZIN, A. Por um cinema impuro. Defesa da adaptação. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. *In*: BAZIN, A. **O cinema. Ensaios**. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 122-147.

CHARAUDEAU, P. **Discurso das mídias**. Tradução Ângela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

- CITELLI, A. **Palavras, meios de comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CITELLI, A. Comunicação e educação: implicações contemporâneas. In: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- CITELLI, A. (Org.). **Inter-relações comunicação e educação no contexto do ensino básico** [recurso eletrônico]. São Paulo: ECA/USP, 2020. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/mecom/>. Acesso em: 25 fev. 2021.
- COSSON, R. **Leitura literária: teoria e prática**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAVID, J.; HAUTEQUESTT, F.; KASTRUP, V. Autodescrição de filmes: Experiência, objetividade, acessibilidade cultural. **Revista Factal. Revista de Psicologia**, v. 24, n. 1, p. 125-142, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a09.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com mídia. Novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GUIMARÃES, H. O romance do século XIX na televisão: observações sobre a adaptação de *Os Maias*. In: PELLEGRINI, T.; JOHNSON, R.; XAVIER, I.; GUIMARÃES, H.; AGUIAR, F. **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo: Senac/Itaú Cultural, 2003.
- IANNI, O. Globalização: novo paradigma das Ciências Sociais. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, USP/IEA, v. 8, n. 21, p. 147-163, 1994.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Tradução Ronald Polito e Sérgio Alcides. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- NAGAMINI, E. **Literatura, televisão, escola. Estratégias para leitura de adaptações**. São Paulo: Contexto, 2004.
- NAGAMINI, E. **Comunicação em diálogo com a Literatura: mediações no contexto escolar**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2012.

NAGAMINI, E. Mediações e ação educomunicativa: análise de *trailer* de adaptações de textos literários. **Revista Intertexto**. Dossiê do Profletras, UFTM, v. 1, p. 1-21, 2018.

NAGAMINI, E. Comunicação e Educação no desenvolvimento de pesquisas no Profletras – UFTM. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 4, dez. 2020.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

NUNES, E. V.; MACHADO, F. O.; VANZIN, T. Audiodescrição como tecnologia assistiva para o acesso ao conhecimento por pessoas cegas. *In*: ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T.; VILLAROUÇO, V. (Org.). **Ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. Florianópolis: Pandion, 2011.

OROZCO-GÓMEZ, G. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

OROZCO-GÓMEZ, G. **Educomunicação. Recepção midiática, aprendizagens e cidadania**. São Paulo: Paulinas, 2014.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia da Letras, 2016.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. Coleção Como eu ensino. Edição Digital. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, I. Educomunicação: um campo de mediações. *In*: CITELLI, A.; COSTA, M. C. C. (Org.). **Educomunicação. Construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, I. Caminhos cruzados X caminhos integrados: o dilema da ECA/USP e a emergência da educomunicação. *In*: KUNSCH, M.; FÍGARO, R. (Org.). **Comunicação e Educação: caminhos integrados para um mundo em transformação**. São Paulo: Intercom, 2017.

STAM, R. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 51, p. 19-53, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2006n51p19>. Acesso em: 2 fev. 2021.

XAVIER, I. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. *In*: PELLEGRINI, T.; JOHNSON, R.; XAVIER, I.; GUIMARÃES, H.; AGUIAR, F. **Literatura, Cinema e Televisão**. São Paulo: Senac/Itaú Cultural, 2003.

A ADAPTAÇÃO CINEMATOGRAFICA MEU PÉ DE LARANJA LIMA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

**Deolinda de Jesus Freire
Maxwell Gregory de Faria**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos currículos escolares do Ensino Fundamental, a literatura permanece integrada à disciplina de Língua Portuguesa, condição que possibilita a abordagem dos textos literários também como objetos dos estudos linguísticos. Em razão desse panorama e de inquietações e necessidades modernas, como vestibular e, conseqüentemente, formação profissional, o texto literário ainda assume nas aulas de língua um papel meramente conteudista. Na sala de aula, a literatura, com regularidade, é abordada a partir de propostas linguísticas e gramaticais limitadas que visam, apenas, melhorar a capacidade interpretativa dos alunos, incitados a buscar respostas padrões para a construção do sentido do texto, sem levar em consideração a leitura individual e subjetiva que a obra ficcional permite e instiga.

Ainda que o direito à literatura, bem como o acesso ao texto literário, deva ser uma preocupação de toda a sociedade, é na escola que a literatura encontra ambiente favorável de circulação. Todavia, incluir a leitura literária no currículo escolar, e também na programação das aulas, não é uma tarefa fácil. Apesar de existirem programas específicos de fomento à leitura na escola, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a grade curricular ainda privilegia disciplinas e conteúdos considerados de maior aplicabilidade social, como textos midiáticos e científicos, além daqueles relacionados diretamente ao mundo virtual. Leyla Perrone-Moisés (2017) reflete sobre os impactos causados nas práticas de leitura pela tecnologia e pela velocidade das informações veiculadas ao afirmar que esse avanço contribuiu de forma positiva para a comercialização de obras literárias, mas transformou o perfil do leitor contemporâneo, que se acostumou com leituras rápidas e superficiais.

Perrone-Moisés ainda ressalta que a exclusão da literatura como disciplina nos currículos ocorreu como forma de inserção de disciplinas consideradas mais “úteis” para a formação do cidadão e do profissional. Há ainda uma supervalorização nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) por inserção de outros modelos de comunicação na sala de aula, como a informática, em detrimento do livro, prática que relega a literatura a um segundo plano, em que o mais importante é a interação entre as linguagens, não a leitura e o conhecimento sobre a própria linguagem. De acordo com Perrone-Moisés (2006, p. 24):

O problema não está no reconhecimento das grandes mutações tecnológicas no campo da informação visual e da informática, mas numa espécie de deslumbramento com elas, em detrimento de meios mais antigos, como o livro. De fato, o aluno de hoje está mais familiarizado com a linguagem visual, e nada impede que se mostre a ele a relação da literatura com o cinema, por exemplo. Muitos adolescentes começaram por *Harry Potter*, o filme, e a partir dele descobriram o prazer da leitura de *Harry Potter*, o livro. E de *Harry Potter* poderão passar, mais tarde, a obras melhores.

A partir dessa reflexão, dentre outras, consideramos que os avanços tecnológicos, em especial na área do audiovisual, não podem ser tomados como inimigos da leitura e dos livros. Compreender seu contexto, inclusive, é fundamental para conhecer o universo em que os jovens estão inseridos e, assim, promover ações que possam envolvê-los em práticas de leitura eficazes. Ademais, não deve ser considerado um problema, como pondera Perrone-Moisés, que o jovem comece por livros considerados pela crítica especializada como “inferiores”, afinal, o mais importante é que o aluno adentre no mundo da leitura de alguma forma. O *best seller*, como também as adaptações cinematográfica, televisiva e em quadrinhos, pode contribuir de forma eficaz para formar o leitor, inclusive um futuro leitor de obras consideradas “melhores”, ou seja, com o selo da crítica especializada de que são esteticamente mais belas. Portanto, não é necessário isolar o estudo da literatura das relações com outras linguagens; é preciso recuperar o lugar de destaque do livro no ensino, alinhando o novo contexto de leitura causado pelo avanço tecnológico às práticas literárias que promovam a fruição da obra ficcional.

A partir dessas breves considerações, o objetivo deste capítulo é refletir sobre estratégias didáticas que valorizem o uso das adaptações cinematográficas de obras literárias nas aulas de Língua Portuguesa, aproximando e compreendendo as especificidades de ambas as linguagens, ou seja, literatura e cinema. Dentre as possibilidades de leitura, optamos por valorizar a literária porque, como comentado, a literatura tem sido colocada em segundo plano em uma escola cada vez mais voltada para o mercado de trabalho e estudo de gêneros e tipos textuais que circulam na sociedade, considerados como mais práticos e essenciais na formação e no exercício da cidadania. Ademais, é útil ponderar que, apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental sugerir o estudo das obras literárias comparadas a outras formas e expressões artísticas e a lei 13.006, sancionada em 2014, estabelecer a exibição de filmes nacionais por duas horas nas escolas, os meios audiovisuais ainda têm sido utilizados nas salas de aula apenas como forma de entretenimento ou, ainda, para preencher horários vagos ou ausência de professor. Em nossa proposta, em vez de pensarmos o audiovisual como inimigo, aproveitamos o alcance dos filmes para formar futuros leitores de literatura e aproximá-los da arte do cinema, educando seu olhar para ambas as linguagens.

Para a proposta das atividades, foram selecionadas a obra literária *Meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, publicada em 1968, e suas adaptações cinematográficas de 1970 e 2012; a primeira teve como diretor Aurélio Teixeira e a segunda, Marcos Bernstein. Esse livro foi selecionado por ter sido uma leitura marcante da infância dos autores desse trabalho, ou seja, por uma questão, *a priori*, subjetiva. Ademais, percebemos que a narrativa apresenta uma mensagem atemporal sobre amizade e superação de desafios, o que possibilita uma atualização constante no ato de leitura. Outro fator importante para essa escolha foi o fato de a obra ter completado 50 anos no ano em que a pesquisa de dissertação foi iniciada (2018), tendo sido

publicada uma edição especial em comemoração ao meio século de sua primeira edição. E por último, e não menos importante, o livro possui duas adaptações cinematográficas que foram realizadas em períodos bem distintos – 1970 e 2012 –, o que nos permitiu estabelecer relações históricas, sociais e estéticas nas leituras, abordando, inclusive, avanços técnicos do audiovisual nas propostas de atividades³. As atividades foram organizadas em diversas etapas, sendo que a primeira envolveu estratégias de motivação a partir da exibição de um desenho animado sobre o tema “amigo imaginário”, além de pesquisa sobre o autor José Mauro de Vasconcelos e escrita de uma redação sobre a infância. Após essa preparação inicial, assistimos à primeira adaptação cinematográfica de *O meu pé de laranja lima* e realizamos algumas atividades sobre o filme, finalizadas com um piquenique para a entrega dos livros aos alunos para dar início à leitura e à produção dos diários sobre suas impressões. Cada aluno recebeu o seu livro, pois consideramos importante o contato com a obra física para que cada um tenha condições de se responsabilizar pelas tarefas e inserir em seu cotidiano o hábito de ler.

Nas etapas seguintes, propomos a atividade lúdica de plantio de mudas de rosas para conscientizar os alunos sobre a importância dos hábitos de leitura e montamos nossa árvore dos significados. Também assistimos à segunda adaptação do livro e realizamos atividades direcionadas para o estudo e a compreensão da linguagem cinematográfica. Nas últimas etapas, analisamos os diários de leitura e organizamos um café literário com as produções dos alunos. Dentre as atividades elaboradas e aplicadas, o recorte para esse capítulo envolve as adaptações cinematográficas e a leitura do livro. Todas as atividades foram aplicadas para alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental, no entanto, podem ser adaptadas para outros períodos.

A ARTE DO CINEMA E A ADAPTAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS

Surgido no início do século XX, o cinema popularizou-se como uma das formas de arte mais acessíveis ao público no século XXI devido à linguagem audiovisual de fácil acesso, e também por causa das plataformas de *streaming*. Para Jean-Claude Bernardet (1980), um dos trunfos do cinema é a ilusão em retratar ou representar a realidade. Durante a exibição de um filme, como num sonho, o espectador percebe a ilusão como o real e se apodera da fantasia, o que o autor chama de “impressão da realidade”. Essa capacidade de iludir o espectador, de fazer sonhar acordado, é uma das principais causas do sucesso do cinema no ponto de vista do crítico. Para causar essa ilusão, o filme depende de várias etapas, como a edição e a montagem, além dos efeitos visuais e sonoros. A junção dos elementos dessas fases possibilita

³ As atividades propostas fazem parte da dissertação de mestrado *O livro, o filme e a lei: as adaptações cinematográficas nas aulas de Língua Portuguesa*, defendida em 2020, tendo sido aplicadas em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental da zona rural da cidade de Uberaba/MG em 2019. No apêndice da dissertação, há um caderno com todas as etapas das atividades. Link de acesso: <http://www.uftm.edu.br/stricto-sensu/profletras>.

que a imagem projetada seja diferente daquela do mundo real. Entretanto, para o espectador realizar a análise e promover uma exata compreensão do discurso do filme, é fundamental considerar a tessitura da obra cinematográfica com suas especificidades narrativas, linguagem e composição, afastando-se da superfície do que é mostrado na tela e compreendendo boa parte dos elementos que compõem a narrativa fílmica.

É útil lembrar que, assim como na literatura, para adentrar no campo da estética do cinema, o espectador precisa conhecer e dominar, minimamente, sua linguagem e estabelecer relações entre a obra e sua memória, evocando experiências anteriores capazes de ressignificar o que é projetado na tela. Porém, esta não é uma tarefa fácil e demanda muito tempo e conhecimento por parte do espectador, que, na maioria das vezes, fica apenas na leitura da superfície do filme. Para Hugo Munsterberg (1983), a leitura que fazemos da imagem pode ser comparada ao processo de aquisição da língua, ou seja, demanda tempo e estudo. Para o crítico, quando aprendemos a língua, associamos os sons produzidos às nossas próprias reações, tornando subjetiva essa experiência. Tal qual no cinema, a significação se dá através da percepção individual, o significado é do próprio aprendiz e não vem de fora. Munsterberg (1983, p. 24) ainda defende que as cenas “devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, atizar a sugestibilidade, gerar ideias e pensamentos”. Essa concepção nos remete à imagem de jogo proposta por Wolfgang Iser (1996) para a leitura literária, quando sugere que autor, texto e leitor participam de um jogo, cujo campo é o texto, representando um mundo inexistente a ser construído pelo leitor, que deve preencher os espaços vazios. Assim, o leitor do texto, tal como o espectador do filme, cria expectativas através da sua imaginação e interpretação, que podem ou não ser confirmadas, afinal

[...] como o texto é ficcional, automaticamente invoca a convenção de um contrato entre autor e leitor, indicador de que o mundo textual há de ser concebido, não como realidade, mas como se fosse realidade. Assim o que quer que seja repetido no texto não visa a denotar o mundo, mas apenas um mundo encenado. (ISER, 1996, p. 107).

Esse contrato, ou pacto, entre autor e leitor é essencial para a leitura literária, podendo ser estendido também para a fílmica, pois é a partir dele que será realizado o jogo. Segundo Ismail Xavier (2003), não cabe se perguntar o que é real ou imaginário no filme, pois quebraria o pacto que fazemos quando nos propomos a assisti-lo. Portanto, assim como é necessário conhecer a língua para realizar a leitura do texto e participar ativamente do jogo, o espectador precisa ter algum conhecimento técnico sobre o cinema para compreender o significado da imagem fílmica, como afirma Marcel Martin (2005, p. 34),

[...] é necessário aprender a ler um filme, decifrar o sentido das imagens tal qual como se decifra o significado das palavras e dos conceitos, a compreender as subtilezas da linguagem cinematográfica. Por outro lado, o sentido das imagens pode ser controverso, tal e qual como o das palavras, e poderá dizer-se que cada filme tem tantas possibilidades de interpretação quantos forem os espectadores.

Desta forma, assim como na literatura, a significação no cinema depende do seu espectador e da leitura que ele fará da obra. Tão importante como aprender a ler um livro, não apenas superficialmente, mas descobrindo os mecanismos de significação da língua, também é preciso educar o olhar do espectador para a obra fílmica, para que compreenda sua linguagem e lhe seja permitido participar do jogo. É útil lembrar que formar um leitor e espectador, principalmente crítico, demanda tempo e empenho. Para que essa formação realmente aconteça, é fundamental a presença de um mediador atento, leitor e crítico de ambas as artes para desenvolver estratégias que, efetivamente, contribuam para a leitura afastar-se da superfície dos campos literário e cinematográfico e adentrar em questões estéticas.

No jogo entre as linguagens, o cinema é uma das artes que mantém uma estreita relação com a literatura desde seus primeiros registros. Datam de mais de um século as primeiras adaptações cinematográficas de obras literárias, como *Alice no País das Maravilhas* e *Sherlock Holmes*, em curtas-metragens. Obras consideradas mais desafiadoras para a arte cinematográfica, como *Odisseia* de Homero e *Guerra e Paz* de León Tolstói, também ganharam suas adaptações, o que permitiu explorar ainda mais a fronteira entre a literatura e o cinema. Jane Austen, por exemplo, teve boa parte de suas obras adaptadas para o cinema ou a TV, o que a tornou mais conhecida entre outros públicos. Atualmente, as maiores bilheterias cinematográficas são de filmes adaptados de livros, como as sagas *Harry Potter* e *O Senhor dos Anéis*, os romances de Nicholas Sparks e as narrativas das histórias em quadrinhos, principalmente as dos super-heróis.

As adaptações criam um espaço de debate sobre a fidelidade, principalmente de enredo, entre as obras literárias e sua tradução ou transposição para o cinema, uma vez que é frequente esse critério ser considerado tanto pela crítica quanto pelo espectador para avaliar as adaptações cinematográficas. Por via de regra, se o roteirista e o diretor se mantêm fiel ao original, a adaptação é julgada de forma positiva. Porém, esse critério, em nossa leitura, é irrelevante na apreciação, principalmente estética, de uma obra, seja ela literária, televisiva ou cinematográfica, pois cada arte se expressa por diferentes meios e linguagens. Ismail Xavier (2003, p. 64) pontua que “a fidelidade ao original deixa de ser critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma, e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito”. Afinal, texto e filme estão separados

temporalmente, bem como autor e cineasta, e a adaptação dialogará com o contexto em que é produzida, sendo atualizada à época do cineasta e, também, aos valores morais e sociais vigentes. Para Eliana Nagamini (2012), entre as obras haverá um fator de intertextualidade, em que um texto (o original) servirá de ponto de partida para a criação de um novo texto (o filme), que sofrerá alterações de acordo com o contexto de recepção e percepção do roteirista:

No processo de adaptação da obra literária para outra linguagem está em jogo a interação texto/roteirista como fator determinante para o estabelecimento dos elementos de permanência e atualização. Opera-se uma leitura do texto original, ou seja, à (re)criação pressupõe-se uma criação crítica do roteirista. (NAGAMINI, 2012, p. 74).

Os elementos de permanência possibilitam que texto e filme conservem uma relação entre si, porém, a adaptação se configura como uma nova obra que também veicula a leitura realizada pelo roteirista e pelo diretor, independente da sua matéria-prima original. Não é recomendável, portanto, buscar no filme características que confirmem fidelidade à obra literária, confrontando como uma linguagem foi traduzida para outra, pois, nesse caso, adentraríamos no campo do estilo, que depende da sensibilidade de cada um dos envolvidos no jogo da leitura e dos conceitos vigentes em cada momento de enunciação.

Para Ismail Xavier (2003), filme e livro possuem em comum a narrativa, campo que estreita os laços entre cinema e literatura, podendo ser analisada em ambos os meios de transmissão. Na narrativa, que o autor define como o ato de “tramar, tecer” eventos, podemos verificar tempo, espaço, tipos de ação e personagens, ou seja, a fábula em si, como também procedimentos narrativos da trama, singularizada pelo como a história é contada ou aparece para o leitor/espectador. A estratégia narrativa de digressão no livro, por exemplo, pode ser transformada em um *flashback* no filme. Assim, na adaptação, o filme pode modificar tanto o sentido do texto original, propondo outras leituras para a trama através de interpretações do material bruto, quanto manter-se fiel ao enredo do livro, sem modificar os elementos que o compõem. Como bem nos lembra Xavier (2003, p. 67), “em qualquer dos casos, todos os críticos estarão de acordo que, nesse aspecto, é possível saber com precisão o que se manteve, o que se modificou, bem como o que se suprimiu ou acrescentou”. O crítico ainda destaca que, para além dos elementos da narrativa, buscar traços do autor e do texto original na obra adaptada recai sobre uma questão de estilo, que é própria de cada idealizador (autor/roteirista/diretor) e que estas questões são complicadas de serem analisadas, já que fazem aflorar a subjetividade e a sensibilidade do espectador. Além disso, como veículos diferentes, literatura e cinema possuem a sua disposição ferramentas distintas para transmitir ao leitor/espectador suas tramas.

Vincent Jouve, por exemplo, critica a adaptação cinematográfica de obras literárias ao ponderar que, ao lermos um romance, criamos imagens mentais subjetivas devido à incompletude da obra, uma vez que o narrador não pode descrever com exatidão todos os cenários. Durante a leitura, buscamos nas nossas memórias afetivas formas de compor cenários, personagens e situações. De acordo com Jouve (2013, p. 55), ao assistir à adaptação, o leitor pode ficar decepcionado, pois “o que se perde na passagem do romance ao filme é a forma particular com que cada leitor vestiu as palavras do texto”.

Entretanto, tal abordagem seria questionável para um universo de leitores iniciantes, como crianças e adolescentes com pouca vivência cultural e ainda construindo suas memórias afetivas. Nesses casos, a adaptação não pode ser considerada como uma forma de complementar e até mesmo criar as imagens mentais, uma vez que a imaginação dependeria apenas das memórias do leitor para criar cenários e personagens. Esses questionamentos nortearam o desenvolvimento das atividades a partir da adaptação como estratégia de contribuição para que leitores menos experientes possam ampliar a compreensão do livro, ainda que a adaptação não seja completamente fiel à obra original. Sobre a fidelidade, Robert Stam (2008, p. 20) ressalta:

Na realidade, podemos questionar até mesmo se a fidelidade estrita é possível. Uma adaptação é automaticamente diferente e original devido à mudança do meio de comunicação. A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável.

Em nossa leitura, bem como proposta, torna-se evidente que, ao ser adaptado para o cinema, o texto literário resulta em uma nova obra, com uma linguagem própria, transformando-se, conseqüentemente, em um produto original, não podendo ser avaliada apenas pelo critério de fidelidade, o que, nas palavras de Robert Stam, é “indesejável”. Ademais, em nossa prática docente, o que de fato é indesejável é substituir o livro pela adaptação. Literatura e cinema possuem em comum o tecido da narrativa que, apesar de contarem com meios e procedimentos distintos para construí-la, possibilita um estudo comparativo. Interessa-nos, pois, essa relação de contar e como contar histórias, e as ferramentas que cada arte utiliza para dar vida às suas tramas e fábulas. Ademais, ao estudar ambas as artes, é possível promover tanto o desenvolvimento da leitura literária como também da cinematográfica.

O LIVRO E A ADAPTAÇÃO DE MEU PÉ DE LARANJA LIMA

Apesar de estar presente no cotidiano das escolas, a adaptação, seja ela televisiva, cinematográfica ou em formato de Histórias em Quadrinhos (HQs), ainda é utilizada, com frequência, apenas como forma de ilustrar ou substituir a leitura da obra literária, como se uma arte pudesse suplantar ou substituir a outra. Para estudar uma adaptação no ambiente escolar, consideramos imprescindível explorar os elementos e as qualidades artísticas de cada campo e não utilizar a obra adaptada como substituição da literatura ou apenas entretenimento. Sobre o cinema, por exemplo, Rosália Duarte (2009, p. 70-71) ressalta que

[ele] ainda não é visto pelos meios educacionais como fonte de conhecimento. Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (com uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da ideia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

As fontes mais confiáveis a que se refere Duarte seriam, principalmente, os objetos de estudos de algumas disciplinas escolares, como História, Literatura, Ciência, dentre outras, que, constantemente, fazem uso de filmes, pinturas, gravuras e HQs apenas como forma de ilustrar um conhecimento que deve ser aprendido pelos alunos. Nessa perspectiva, nossa proposta com a adaptação vai em direção contrária ao abordar em sala de aula a adaptação cinematográfica a partir de suas características como arte, buscando suscitar interpretações diversas e estimular a criticidade dos alunos. Segundo Eliana Nagamini (2012), é necessário articular a linguagem escrita e oral a outras linguagens presentes no mundo contemporâneo e no cotidiano dos alunos uma vez que a didatização das adaptações oferece novas possibilidades no planejamento das práticas de leitura na escola, podendo contribuir para a formação do leitor, principalmente o literário, e iniciar um processo de formação um pouco mais crítica. Formar leitores competentes e que se sintam atraídos pela literatura é um desafio constante da escola, principalmente se levarmos em consideração a prevalência da cultura digital entre os jovens e a escolarização dos textos literários. É pertinente, então, encontrar meios que ofereçam uma experiência integrada entre as diferentes linguagens, literária e cinematográfica, de modo que uma não substitua a outra, mas se complementem.

Nossa proposta, portanto, é aliar a leitura da obra integral à exibição de duas adaptações cinematográficas distintas do livro *Meu pé de laranja lima* com atividades que estimulem a

leitura – café literário, piquenique, plantio de mudas, entre outras – na sala de aula e também possibilitem a apropriação de conhecimento relativo à linguagem cinematográfica, como ângulos, iluminação, fotografia, dentre outros. A estratégia é levar o aluno a se interessar pela literatura a partir da projeção e estudo dos filmes, tornando o audiovisual um aliado e não um inimigo da literatura. O objetivo é combinar a exibição da adaptação à efetiva leitura da obra, mediando o contato que os alunos terão com ambas as artes e dando suporte teórico para que aprendam a ler tanto o livro quanto o filme.

Para a exibição da primeira adaptação cinematográfica, intitulada *Meu pé de laranja lima*, de Aurélio Teixeira (1970), montamos o projetor na sala de aula, fechamos as cortinas e apagamos as luzes para que os alunos pudessem ficar confortáveis, escolhendo ficar nas carteiras ou sentar-se no chão.⁴ O filme, lançado há quase 50 anos, não passou por nenhum processo de restauração, apenas remasterização, e não possui imagem ou áudio em alta definição. Nossa estratégia para minimizar esses possíveis ruídos foi conversar com os alunos durante a exibição, pausando algumas cenas e perguntando se eles estavam gostando do filme, se conseguiam compreender todos os diálogos e entender a narrativa fílmica. Notamos que o filme causou certo estranhamento porque os alunos estão acostumados com películas mais atuais, repletas de efeitos especiais e cenas mais dinâmicas. Esse estranhamento foi importante para que, após a exibição da segunda adaptação, eles percebessem as modificações da linguagem cinematográfica devido ao avanço tecnológico e também como os filmes dependem das escolhas do roteirista e do diretor para levar à tela a história de Zezé.

Considerada uma adaptação fiel ao original e com diálogos extraídos do próprio livro, a projeção do filme de 1970 serviu como porta de entrada para a leitura da obra literária em nosso projeto de intervenção. Como são leitores iniciantes, com pouca bagagem cultural, nosso objetivo era que, ao iniciarem a ler o livro, os alunos já tivessem um conhecimento prévio mais amplo do enredo e das personagens para cumprir as exigências do texto. Consideramos que a adaptação, antes da leitura, é um suporte que auxilia nesse processo. De acordo com Jouve (2013, p. 54):

As imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas. O modo pelo qual o leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas no texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura.

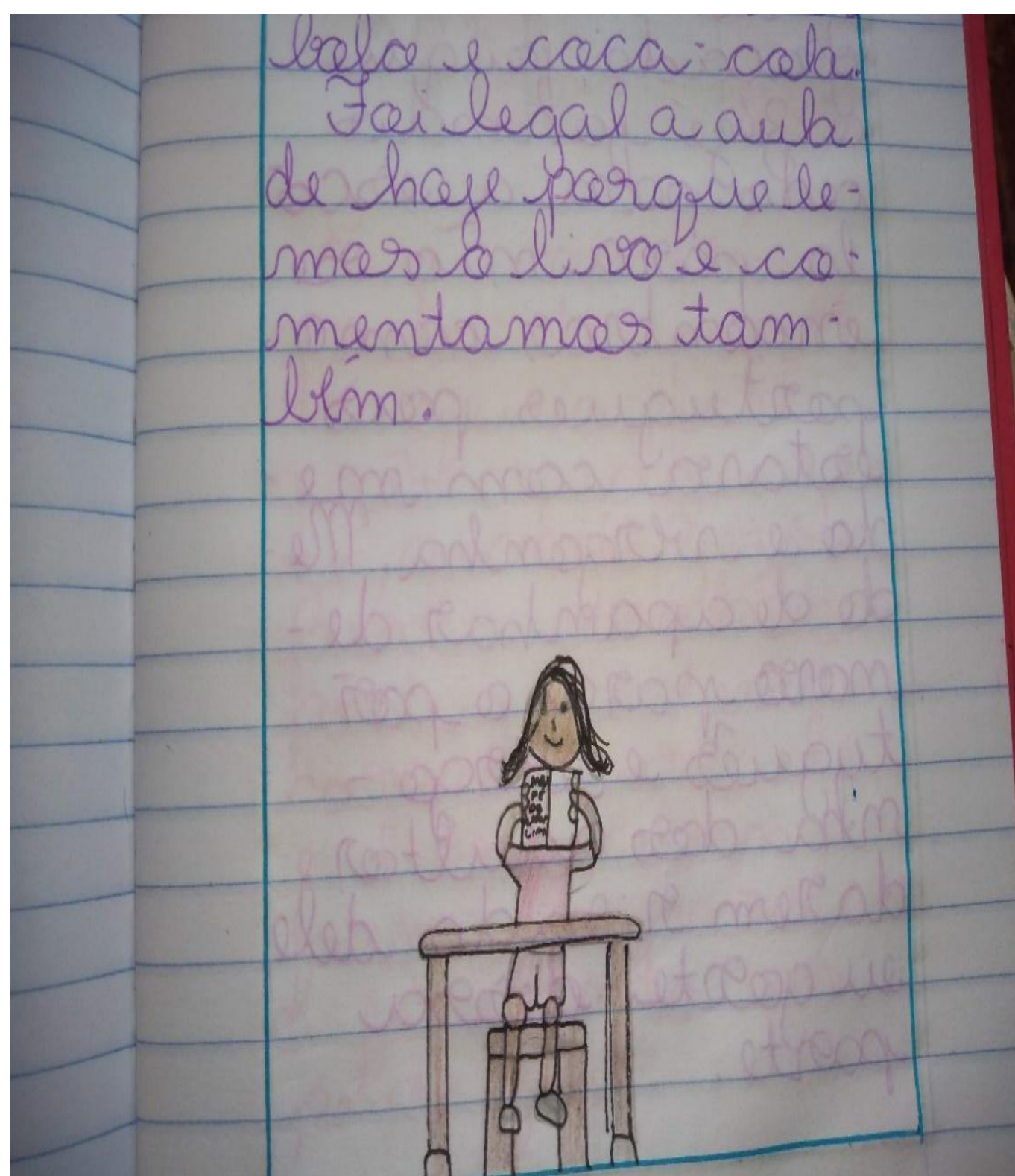
⁴ Sabemos que a experiência da exibição do filme nos cinemas é diferente da exibição doméstica, uma vez que, feito para ser projetado na sala escura do cinema, o filme projetado ou assistido através da televisão não possui o mesmo impacto. No entanto, muitas escolas não têm ambientes propícios para essa experiência.

Assim, ao projetar a adaptação de 1970 antes da leitura do livro, possibilitamos aos alunos, principalmente aos que não conheciam uma cidade interiorana do começo do século XX ou não sabiam como eram os carros e as roupas usadas nessa época, que tivessem mais possibilidades e instrumentos para construir as imagens mentais sobre o texto, além de contribuir para compor cenários e personagens, facilitando o processo da leitura. Afinal, como crianças, talvez eles ainda não possuíssem lembranças e nem tivessem vivenciado situações que lhe permitissem completar os espaços vazios que a leitura do texto ficcional propõe.

Após a projeção, solicitamos que os alunos lessem o primeiro capítulo do livro em casa para, na aula seguinte, iniciar a leitura compartilhada. Após lermos o segundo capítulo na sala de aula, perguntamos aos alunos se conseguiram compreender o que lemos juntos ou se algo ficou confuso; nesse momento, todos responderam que haviam compreendido bem. Perguntamos se quando eles leram o primeiro capítulo sozinhos também tinham compreendido o enredo e as ações da narrativa. As respostas já não foram as mesmas, pois alguns relataram que ficaram meio perdidos enquanto outros afirmaram não terem compreendido nada. Tais afirmações reforçam a necessidade da mediação na leitura realizada pelos alunos, como ressalta Annie Rouxel (2013, p. 29): “O professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo da leitura subjetiva dos alunos”.

Durante esse processo de mediação, o professor deve estar atento para as necessidades interpretativas dos alunos, realizando antecipações sobre as possíveis dificuldades que eles possam ter. Além disso, o professor também é um sujeito leitor e não deve impor sua própria leitura para que os alunos não percam sua subjetividade ao longo do processo. Dentre as atividades realizadas para ajudá-los e mediar a leitura, destacamos a árvore dos significados (uma árvore montada na parede da sala em que os alunos escreviam as palavras novas que aprendiam no livro); o diário de leitura, com anotações pessoais que eles realizavam; e o café literário, momento em que os alunos expuseram os livros, atividades de releitura, bonecos de *biscuit* que representavam os personagens principais da obra, entre outros. A seguir, o relato de um dos alunos mostra como é fundamental comentar as leituras dos alunos durante a aula de forma compartilhada, afinal, a troca de experiências contribui para a formação do leitor e, principalmente, para a construção de sua subjetividade no contato com a literatura e o cinema.

Figura 1 – Página de um dos diários de leitura



Fonte: Elaboração de um aluno participante do projeto (2019).

Durante a leitura compartilhada, em sala de aula, os alunos puderam expressar suas dúvidas e, também, dialogar com os colegas acerca de suas impressões sobre o enredo da obra. Muitos deles relataram similaridades entre suas próprias vivências com a infância do protagonista Zezé. Os alunos riram muito com as traquinagens de Zezé, mas também se entristeceram com sua miséria financeira e afetiva, miséria com a qual muitos também se identificaram. Os momentos de leitura compartilhada foram enriquecedores para alunos e professor, tanto para o aprofundamento da leitura quanto para a construção do saber sobre si e da experiência subjetiva do processo de formação do leitor.

É pertinente destacar que, na escrita dos diários de leitura, os alunos foram orientados a registrar de maneira livre todos os momentos que julgavam importantes, fossem eles da trama do livro ou dos momentos de leitura na sala de aula. A partir dos registros dos diários, percebemos que os alunos não tinham medo de se expressar sobre os acontecimentos da obra, atribuindo algum juízo de valor ou crítica sobre o que o texto lhes apresentava, sem medo de serem julgados pela sua própria interpretação da narrativa, o que não costuma ocorrer nas tradicionais atividades de interpretação de texto durante as aulas. Assim, o diário de leitura foi um dos nossos principais “termômetros” para compreender o impacto causado pela leitura do livro realizada pelos alunos, pois eles tiveram total liberdade de se expressar, podendo escrever sobre suas emoções, expectativas ao ler e dúvidas, sinalizando palavras ou expressões desconhecidas e até mesmo desenhar ou destacar trechos lidos. Essas leituras marcadas por reações pessoais estão presentes em diversos momentos da escrita dos diários, são leituras

subjetivas que poderiam não ter sido verbalizadas durante as aulas se as atividades contassem apenas com a mediação oral do professor.

Após avançar na leitura, faltando apenas alguns capítulos para encerrar o livro, assistimos à segunda adaptação cinematográfica de 2012, dirigida por Marcos Bernstein. Esse filme possibilitou o estudo de alguns conceitos básicos da linguagem cinematográfica, por exemplo, a fotografia, os planos de câmera, a trilha sonora e a atuação. No final, propomos aos alunos que redigissem uma crítica sobre a adaptação. Como aporte teórico para desenvolver e preparar as atividades sobre fotografia, por exemplo, utilizamos como base teórica *A linguagem cinematográfica*, de Marcel Martin (2005). Explicamos aos alunos que a possibilidade de fazer filmes surgiu após as primeiras cenas com movimento serem gravadas, explicando que era como se a câmera tirasse várias fotos por segundo, o que resultava no movimento após serem combinadas. As etapas da produção de um filme evidenciam a preocupação de todos os envolvidos com a qualidade do que é mostrado na tela, um cuidado que existe para que, ao assistir ao filme, o espectador tenha a sensação de estar presenciando algo grandioso. Portanto, nenhum detalhe projetado na tela está ali por acaso, pois a junção dos elementos é calculada milimetricamente para que a composição da cena provoque o espectador.

Para abordar o recurso da fotografia em sala de aula, projetamos o filme e mostramos algumas cenas de forma bem pausada para que os alunos observassem como a imagem isolada tornava-se, propriamente, uma fotografia. Aproveitamos também para estudar de forma compartilhada os planos e os ângulos de câmera, momento em que apresentamos os conceitos com exemplos retirados do próprio filme, como comprova a imagem da atividade a seguir.

Figura 2 – Atividade teórica para estudo da linguagem cinematográfica

Planos de câmera	ÂNGULO
<p>PLANO ABERTO ("LONG SHOT") – a câmera está distante do objeto, de modo que ele ocupa uma parte pequena do cenário. É um plano de AMBIENTAÇÃO.</p>	<p>1. ÂNGULO NORMAL – quando ela está no nível dos olhos da pessoa que está sendo filmada.</p> <p>2. PLONGÉE (palavra francesa que significa "mergulho") – quando a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo. Também chamada de "câmera alta".</p> <p>3. CONTRA-PLONGÉE (com o sentido de "contra-mergulho") – quando a câmera está abaixo do nível dos olhos, voltada para cima. Também chamada de "câmera baixa".</p>
 <p>PLANO MÉDIO ("MEDIUM SHOT") – a câmera está a uma distância média do objeto, de modo que ele ocupa uma parte considerável do ambiente, mas ainda tem espaço à sua volta. É um plano de POSICIONAMENTO e MOVIMENTAÇÃO.</p>	<p>Vamos testar se você consegue identificar os ângulos? Enumere cada cena do filme:</p>
 <p>PLANO FECHADO ("CLOSE-UP") – a câmera está bem próxima do objeto, de modo que ele ocupa quase todo o cenário, sem deixar grandes espaços à sua volta. É um plano de INTIMIDADE e EXPRESSÃO.</p>	

Fonte: Elaboração dos autores (2019)

A atividade foi entregue impressa ao aluno para que pudéssemos analisar oralmente cada plano e, em seguida, projetar algumas cenas para que identificassem o plano de cada uma delas. Os alunos não demonstraram dificuldades nessa tarefa, analisaram as imagens e responderam corretamente. Na sequência, eles analisaram algumas das cenas do filme para reconhecer o ângulo de cada uma delas, todos responderam de forma satisfatória, acertando as respostas de todas as imagens.

Para estudar a trilha sonora, iniciamos a atividade com a apresentação desse conceito e em seguida tocamos algumas músicas conhecidas e famosas, como *Assim falou Zaratrusta*, de Richard Strauss, para o filme *2001 – Uma odisseia no espaço*. Logo após a experiência de ouvir e (re)conhecer algumas músicas, conversamos sobre o compositor da trilha do filme *Meu pé de laranja lima*, Armand Amar, e abordamos resumidamente sobre seus outros trabalhos.

Figura 3 – Atividade para o estudo da trilha sonora

TRILHA SONORA

Trilha sonora é, tecnicamente falando, "todo o conjunto sonoro de um filme, incluindo, além da música, os efeitos sonoros e os diálogos." Isso também inclui peças de um programa de televisão ou de jogos eletrônicos. Pode incluir música original, criada de propósito para o filme, ou outras peças musicais, canções e excertos de obras musicais anteriores ao filme. Um filme pode popularizar uma obra musical já existente, mas menos conhecida pelo grande público.

Vamos conhecer algumas bem famosas? 2001 - Uma Odisseia no Espaço deu uma popularidade sem precedentes ao poema sinfônico Assim falou Zaratrusta, de Richard Strauss. O filme Elvira Madigan, de Bo Widerberg, ao utilizar o concerto para piano n.º 21 de Wolfgang Amadeus Mozart, popularizou de tal forma esse tema musical que, apesar de já existir há muito, passou a ser apelidado de Elvira Madigan.

A trilha sonora do filme *Meu Pé de Laranja Lima* foi composta por Armand Amar, compositor francês que cresceu no Marrocos. Além da trilha para este filme, ele também compôs a trilha de mais de 100 obras, entre elas os filmes *A fonte das mulheres*, *A menina e o leão* e *Os meninos que enganavam nazistas*.

Vamos ouvir um pouco da trilha sonora do filme?

LONGDISTANCE
My Sweet Orange Tree
A FILM BY MARCO BERNIERI
MUSIC BY ARMAND AMAR

Agora vamos assistir a algumas cenas. Escreva o que você consegue observar entre as cenas e a trilha sonora, qual relação há entre elas:

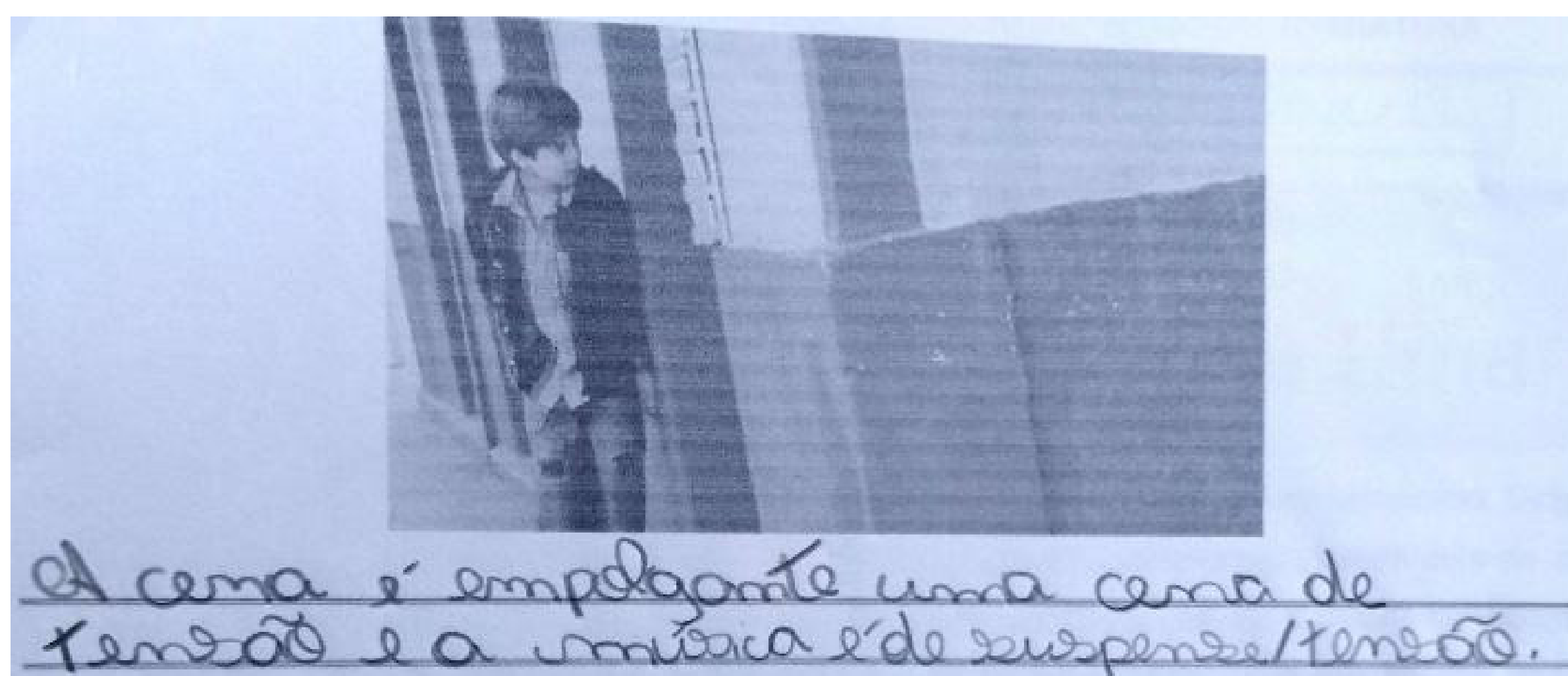
Fonte: Elaboração dos autores (2019)

Para ouvir a trilha sonora do filme *Meu pé de laranja lima* (2012), preparamos um ambiente tranquilo para que os alunos ficassem de olhos fechados e se concentrassem nas melodias e no sentimento que as músicas despertavam neles para tentar associá-las a alguns dos momentos do filme. Os alunos ouviram atentamente, de olhos fechados e deitados nas carteiras, algumas músicas por cerca de 10 minutos, tentando se lembrar dos momentos do filme a que pertenciam. Marcel Martin (2005, p. 159) afirma que a música, exercendo um papel dramático no filme, "fornece ao espectador um elemento útil para a compreensão da totalidade humana do episódio" e que, exercendo um papel lírico, "reforça poderosamente a importância e densidade de um momento ou de um ato, conferindo-lhe uma dimensão lírica". A trilha sonora torna-

se um poderoso elemento da linguagem cinematográfica, sendo capaz de potencializar os acontecimentos visuais mostrados nas cenas.

Para compreender como a trilha sonora impacta as cenas de um filme, selecionamos três momentos diferentes e pedimos que os alunos refletissem e escrevessem sobre a relação entre a cena e a música. Na primeira cena, em uma de suas traquinagens, Zezé se esconde para conseguir subir no carro em movimento do personagem Portuga. A música, *The Portuguese*, tem uma melodia que transmite a sensação de suspense e agitação, antecedendo o primeiro encontro entre Zezé e Portuga. A seguir, a resposta de um dos alunos comprova a sensação da cena, pois o aluno destaca o suspense como uma das características principais mesmo antes de saber como vai terminar a peripécia de Zezé.

Figura 4 – Registro de atividade realizada pelos alunos



Fonte: Elaboração de um aluno participante do projeto (2019)

Com algumas dessas atividades, apresentamos aos alunos conceitos básicos sobre a linguagem cinematográfica, objetivando que eles compreendessem um pouco mais acerca da hibridez do cinema, arte que se utiliza de várias linguagens para criar a magia dos filmes. Assim, conhecendo a relação que as linguagens estabelecem entre si, dentro da obra audiovisual, eles puderam desfrutar os filmes de maneira mais consciente e crítica a partir de uma leitura também subjetiva da própria obra ficcional.

A partir do momento em que os alunos conheceram um pouco mais sobre a linguagem cinematográfica, pudemos estabelecer com eles um estudo sobre a transposição de uma linguagem para outra, contribuindo para que compreendessem, mesmo que de forma breve, o processo de adaptação para diferentes linguagens. É útil ponderar que abordar sobre o tema da adaptação requer cuidado, pois o termo “adaptar” esconde um problema conceitual, que pode causar estranhamento àqueles que buscam a adaptação como forma de conhecer ou substituir a leitura da obra original. No filme, por exemplo, não há a presença das cenas da

narrativa literária em que Zezé trabalha como engraxate para comprar cigarro de presente para seu pai. Afinal, o que poderia ser comum em meados do século XX, ou seja, crianças trabalhando e comprando cigarros, deve ser atualizado para nossa atualidade, principalmente no que se refere às leis. Em pleno início do século XXI, o trabalho infantil está proibido, principalmente de uma criança de 7 anos, ademais, a venda de cigarros só é permitida para maiores de 18 anos.

Assim, orientamos os alunos para que, ao ler o livro ou assistir ao filme, não buscassem momentos que estão presentes ou não na obra original ou na adaptação, afinal cada obra possui sua linguagem própria e seus próprios meios de contar a história, além do contexto de publicação e circulação de cada obra. Dessa forma, orientamos que o mais importante na adaptação cinematográfica seria manter a essência do livro original, mesmo que para isso novas cenas fossem criadas e outras cortadas. Em nossa leitura, a comparação entre livro e filme só pode existir como complemento da experiência estabelecida entre as obras e não como juízo de valor, uma vez que buscar semelhanças ou diferenças para atribuir conceitos de melhor ou pior obra não contribui para a formação de um leitor mais atento, e futuramente crítico, de obras literárias e cinematográficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do nosso plano de intervenção, notamos o entusiasmo dos alunos, que sempre indagavam sobre qual seria a novidade na próxima aula, conversando entre si sobre o livro, mostrando seus diários de leitura e comprovando que a literatura estava fazendo parte de seu cotidiano. Ao utilizarmos a adaptação cinematográfica da obra literária como recurso para efetivarmos a leitura integral do livro, percebemos que a linguagem audiovisual foi importante para que os alunos criassem modelos mentais que os auxiliassem na construção dos sentidos daquilo que era lido, aumentando consideravelmente a percepção leitora sobre a obra.

Entretanto, apenas o uso da adaptação seria insuficiente para percorrer o trajeto que escolhemos desenvolver durante as aulas de Língua Portuguesa. As estratégias de leitura utilizadas foram fundamentais para despertar o interesse pela obra, tanto pelo livro quanto pela adaptação, mostrando que a prática tradicional de ensino não é mais suficiente para uma geração que está cada vez mais ligada à tecnologia e ao audiovisual. Além disso, é importante ressaltar que, quando estudamos linguagens distintas, é importante evitar comparações entre elas. Devemos estudar literatura e cinema respeitando suas especificidades, valorizando suas contribuições para o processo de formação do leitor e não objetivando buscar diferenças e semelhanças entre a obra original e sua adaptação. Ao estudar as especificidades da linguagem cinematográfica, os alunos puderam descobrir que o cinema tem uma forma própria de contar suas histórias, assim como a literatura.

Quando expostos a uma nova forma de ler o livro, uma nova maneira de se conectarem com a obra literária, os alunos deixaram-se levar pela vontade de ler e percorrer as páginas do livro de forma mais prazerosa, de forma leve, sem serem pressionados por atividades de interpretação ou que avaliassem a sua leitura. Através da mediação do professor, sempre necessária em qualquer ciclo da Educação Básica, pudemos apresentar um universo novo aos alunos: histórias reais que se tornaram livro, livro que se tornou filme, filme que se tornou uma nova maneira de contar a mesma história.

Ao findar o projeto, ficou evidente para nós que apenas a leitura de um livro não forma bons leitores, mas que lendo novos livros, adquirindo novas experiências de leitura, tendo acesso aos textos literários e, principalmente, textos integrais, é possível resgatar um lugar de destaque da literatura nas escolas e ainda somar essa experiência a outras artes, como o cinema. Pode não ser possível formar um esquadrão de leitores ávidos, críticos, mas é imprescindível que sejam oferecidas oportunidades de leitura, que estes possíveis leitores não sejam privados do contato com a literatura e a oportunidade de se (re)conhecer através da arte.

REFERÊNCIAS

BERNARDET, J. C. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. **Lei Federal 13.006 de 23 de junho de 2014**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ISER, W. **O ato da leitura - vol. 1**: uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

MARTIN, M. **A Linguagem Cinematográfica**. Portugal: Dinalivro, 2005.

MEU pé de laranja lima. Direção de Aurélio Teixeira. Rio de Janeiro: Herbert Richers, 1970. 1 DVD (107 min.).

MEU pé de laranja lima. Direção de Marcos Bernstein. Rio de Janeiro: Globo Filmes, Imovision, Pássaro Films, 2012. 1 DVD (97 min.).

MUNSTERBERG, H. A atenção. *In*: XAVIER, I. **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

NAGAMINI, E. **Comunicação em diálogo com a literatura**: mediações no contexto escolar. 2012. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

PERRONE-MOISÉS, L. **Literatura para todos**. *Literatura e sociedade*. São Paulo, n. 9, p. 16-29, dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/19709>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de (Org.). **Leitura subjetiva e ensino de Literatura**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2013.

STAM, R. **A Literatura através do Cinema**: realismo, magia e a arte da adaptação. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

VASCONCELOS, J. M. de. **O meu pé de laranja lima**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2018.

XAVIER, I. **O olhar e a cena**: melodrama, Hollywood, cinema novo, Nelson Rodrigues. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

APÊNDICE – ROTEIRO DE AULA

Objetivos: Identificar e compreender elementos da linguagem cinematográfica a partir da adaptação da obra *Meu pé de laranja lima*.

Conteúdos específicos: Leitura literária; Análise de obra cinematográfica; Linguagem cinematográfica; Leitura de imagens; Identificação de efeitos sonoros.

Público-alvo: 6º ao 9º ano

Número de aulas previstas: 3

Desenvolvimento: Para a realização das atividades, sugerimos a leitura prévia do livro *Meu pé de laranja lima* (José Mauro de Vasconcelos, 1968) ou, pelo menos, dos primeiros capítulos. Antes do início da aula, o professor deve preparar o material (cópia das atividades) para os alunos. O filme pode ser projetado pelo *datashow* ou aparelho de televisão, dependendo da mídia utilizada (DVD, *streaming*, compra/aluguel digital etc.). O professor pode optar por exibir o filme completo (recomendado) ou apenas as partes que serão analisadas. Cada atividade possui um exercício avaliativo que deverá ser corrigido de forma conjunta com os alunos.

Atividade 1

Na primeira atividade, após assistir ao filme e realizar a leitura dos primeiros capítulos do livro, o professor deve ler alguns trechos e conversar com os alunos sobre o processo de transposição da linguagem literária para a cinematográfica. O professor pode selecionar fragmentos que aparecem ou não na adaptação. Essa é uma introdução para os alunos compreenderem que, ao ser adaptado, o texto original sofre modificações que podem afastá-lo ou aproximá-lo da obra original. Como exemplo, o professor pode selecionar uma passagem do primeiro capítulo do livro e analisá-lo em relação aos primeiros minutos do filme.

O descobridor das coisas

A GENTE VINHA DE MÃOS DADAS, sem pressa de nada pela rua. Tótoça vinha me ensinando a vida. E eu estava muito contente porque meu irmão mais velho estava me dando a mão e ensinando as coisas. Mas ensinando as coisas fora de casa. Porque em casa eu aprendia descobrindo sozinho e fazendo sozinho, fazia errado e fazendo errado acabava sempre tomando umas palmadas.

Fonte: E-book *O meu pé de laranja lima* – Edição histórica (1968)

No livro, Zezé (criança) narra em primeira pessoa os acontecimentos, enquanto no filme, Zezé (adulto) se recorda da sua infância. Apesar da mudança da idade do protagonista, filme

e livro serão narrados através da mesma ótica, ou seja, sob o olhar do mesmo personagem. O professor pode perguntar aos alunos se podemos considerar o personagem do filme como narrador da história e explicar aos alunos que quando uma obra criada em determinada linguagem, como o livro, é adaptada para outra linguagem, como o filme, o texto original sofre mudanças, pois nem sempre podemos utilizar os mesmos recursos da linguagem primária, por exemplo, o narrador, tão discutido na literatura e, por vezes, ausente de forma explícita das obras cinematográficas.

A partir da leitura do texto, é possível abordar sobre o tipo de narrador e o olhar de quem nos conta a história. No filme, em uma linguagem distinta do livro, buscamos as informações, por vezes, em indícios estéticos e visuais, como as imagens projetadas na tela, as atuações dos personagens, o cenário e a trilha sonora. Portanto, ao ler o livro ou assistir ao filme, devemos estar atentos aos elementos técnicos que os compõem, buscando compreender o que sua junção pretende significar. Quanto mais conhecermos sobre a escrita, mais compreensão teremos sobre aquilo que a gente lê. Da mesma forma, quanto mais compreendermos sobre a linguagem do cinema, mais fácil será compreender a narrativa fílmica.

Para encerrar a atividade, o professor pode solicitar aos alunos que eles recriem através de desenhos um dos trechos do livro (de preferência que não esteja no filme), exercitando a criatividade ao transpor em imagem a leitura que realizaram de um momento da obra. Desta forma, os alunos podem reproduzir sua impressão sobre a leitura, refletindo sobre como a linguagem literária permite criar imagens mentais, assim como o diretor do filme transporta a linguagem do livro para as telas a partir das imagens criadas por ele e o roteirista.

Atividade 2

Na segunda atividade, os alunos deverão compreender os elementos que compõem a fotografia de um filme e conhecer os planos de câmera e suas nomenclaturas. Recomenda-se que o professor exiba as cenas presentes na atividade novamente para os alunos para que eles identifiquem os planos nas imagens em movimento. Após conhecer os planos de câmera, os alunos devem analisar as imagens e tentar identificar qual é o ângulo de câmera utilizado em determinada cena, enumerando as cenas de acordo com a numeração dos ângulos, conforme sugestão de atividade.

Texto introdutório: o que é a fotografia de um filme?

A crítica elogia bastante a fotografia de um filme, mas o que seria fotografia? A imagem é filmada através de uma câmera, certo? Essa câmera registra 24 fotos por segundo, o que gera a imagem que nós vemos na tela. Mas será que pra fazer um filme basta apontar a câmera para um lugar e pronto? Ou será que é necessário algo a mais? Um filme é capaz de despertar

diversas sensações no espectador por meio de aspectos subjetivos que usam a linguagem cinematográfica para manipular nossa percepção de acordo com sua proposta. A fotografia exerce um papel fundamental nesse processo ao criar o clima que uma cena demanda para causar determinada reação no público. Para funcionar harmonicamente, a fotografia deve estar alinhada a outros elementos técnicos como a direção de arte, a trilha sonora e a edição. O diretor de fotografia deve trabalhar ao lado do diretor do filme para formular os ângulos e enquadramentos de uma cena, além de definir a estrutura dos planos, o tipo de luz, o enquadramento e as lentes utilizadas.

PLANOS DE CÂMERA

PLANO ABERTO (“LONG SHOT”)

A câmera está distante do objeto de modo que ele ocupa uma parte pequena do cenário.

É um plano de AMBIENTAÇÃO.

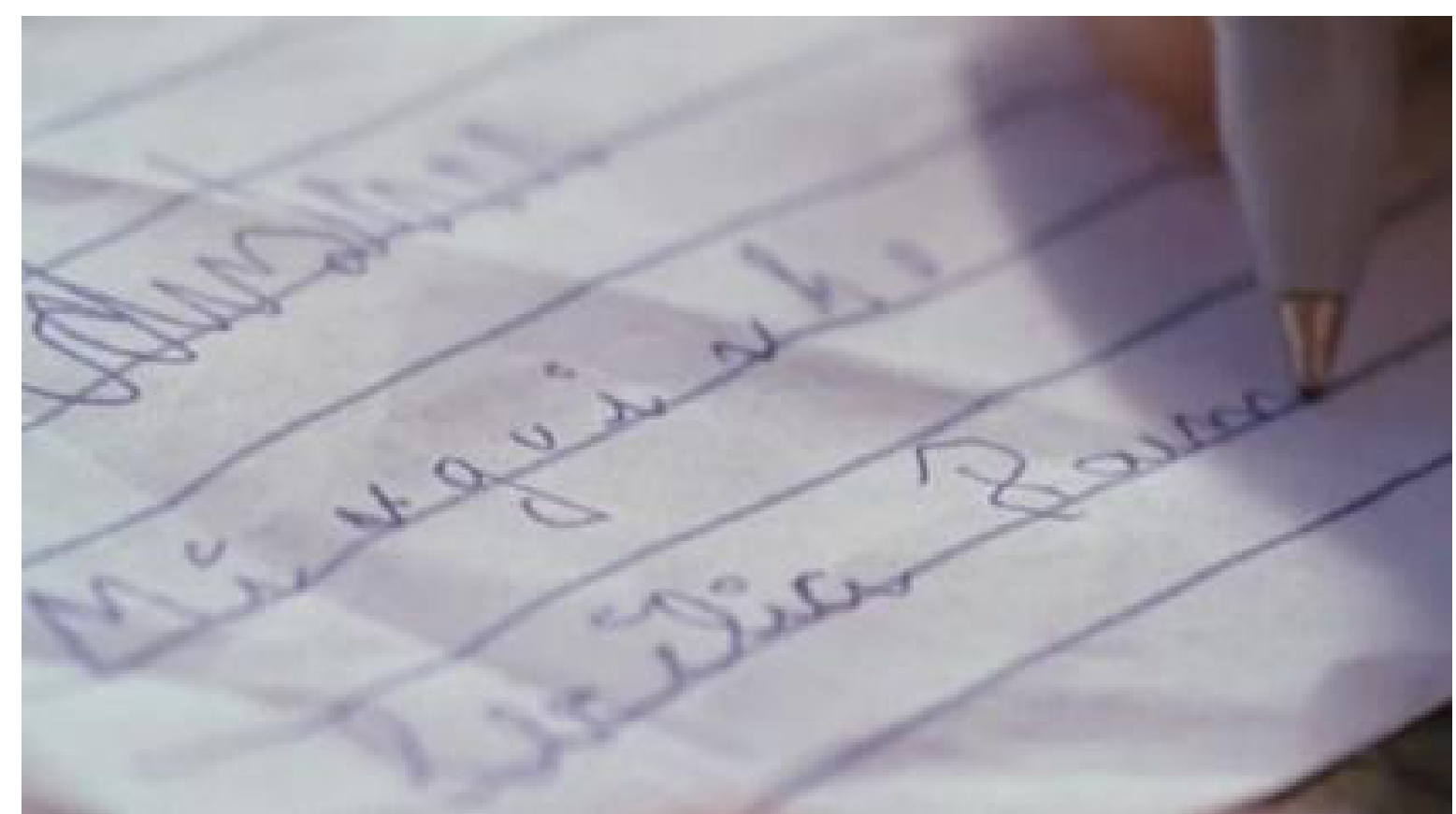


PLANO MÉDIO (“MEDIUM SHOT”)

A câmera está a uma distância média do objeto de modo que ele ocupa uma parte considerável do ambiente, mas ainda tem espaço à sua volta. É um plano de POSICIONAMENTO e MOVIMENTAÇÃO.

PLANO FECHADO (“CLOSE-UP”)

A câmera está bem próxima do objeto de modo que ele ocupa quase todo o cenário, sem deixar grandes espaços à sua volta. É um plano de INTIMIDADE e EXPRESSÃO.



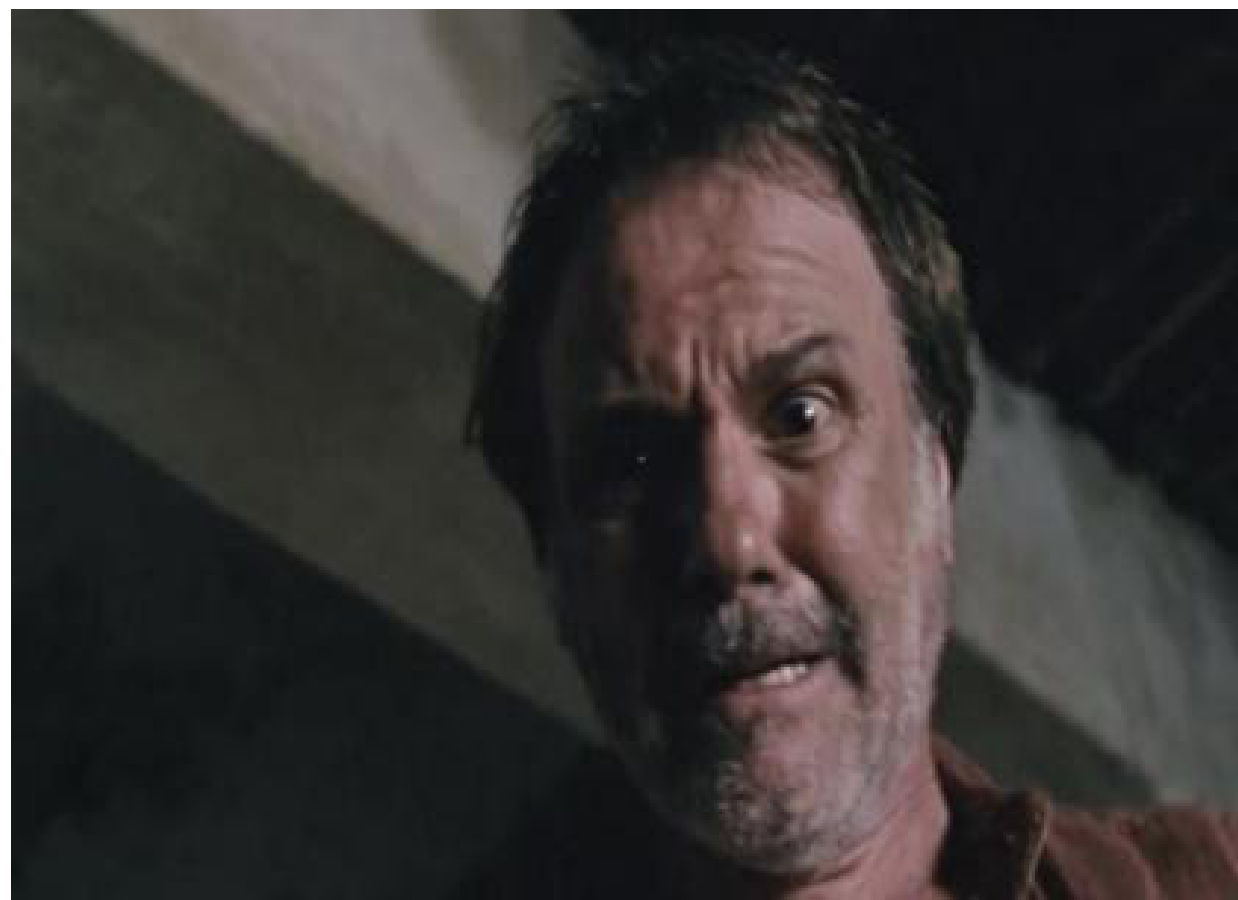
ÂNGULOS

NORMAL – quando a câmera está no nível dos olhos de quem que está sendo filmado.

PLONGÉE (“mergulho”) – quando a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo. Também chamada de “câmera alta”.

CONTRA-PLONGÉE (“contra mergulho”) – quando a câmera está abaixo do nível dos olhos, voltada para cima. Também chamada de “câmera baixa”.

Vamos testar se você consegue identificar os ângulos? Enumere cada cena do filme:



Atividade 3

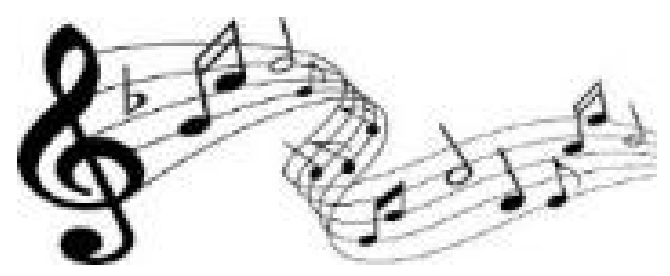
Nessa atividade, os alunos devem identificar os efeitos causados pela trilha sonora em um filme, identificando os temas sonoros e relacionando-os com as cenas, buscando compreender quais sensações e emoções a trilha proporciona ao espectador. Para essa atividade, o professor pode utilizar algum aplicativo de *streaming* de áudio e vídeo para tocar a trilha sonora e exibir novamente as cenas para os alunos. Os exemplos de outros filmes utilizados na atividade podem ser substituídos a critério do professor. A seguir, inserimos um modelo de atividade a ser entregue aos alunos.

TRILHA SONORA

Trilha sonora é, tecnicamente falando, “todo o conjunto sonoro de um filme, incluindo, além da música, os efeitos sonoros e os diálogos”. Isso também inclui peças de um programa de televisão ou de jogos eletrônicos. Pode incluir música original, criada de propósito para o filme, ou outras peças musicais, canções e excertos de obras musicais anteriores ao filme. Um filme pode popularizar uma obra musical já existente, mas menos conhecida pelo grande público.

Vamos conhecer algumas músicas bem famosas?

O filme *2001 - Uma Odisseia no Espaço* possibilitou popularidade sem precedentes ao poema sinfónico "Assim falou Zaratustra", de Richard Strauss. Já *Elvira Madigan*, de Bo Widerberg, ao utilizar o concerto para piano nº 21 de Wolfgang Amadeus Mozart, popularizou de tal forma esse tema musical que, apesar de já existir há muito mais tempo que o filme, passou a ser apelidado de *Elvira Madigan*. Sobre *Meu pé de laranja lima*, a trilha foi composta por Armand Amar, compositor francês que viveu no Marrocos. Além da trilha para este filme, ele também compôs a trilha de mais de 100 obras, entre elas os filmes *A fonte das mulheres*, *A menina e o leão* e *Os meninos que enganavam nazistas*.



Vamos ouvir um pouco da trilha sonora do filme?

Agora vamos assistir a algumas cenas. Escreva o que você consegue observar entre as cenas e a trilha sonora, qual relação há entre elas:



Textos teóricos e materiais utilizados na proposta didática:

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Portugal: Dinalivro, 2005.

Meu pé de laranja lima. Direção de Marcos Bernstein. Rio de Janeiro: Globo Filmes, Imovision, Pássaro Films, 2012. 1 DVD (97 min.).

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

SANCHES, Izabel. **A fotografia no cinema**. 20 de ago. de 2018. Disponível em: <https://lightroombrasil.com.br/a-fotografia-no-cinema/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

Sugestões de leitura para o professor

O roteiro de aula apresentado tem como objeto de leitura e análise o filme *Meu pé de laranja lima* (2012). O professor pode utilizar o roteiro para realizar a atividade com outra obra à sua escolha, adaptando as atividades. O professor pode consultar também as obras que estão em domínio público, escolhendo filmes para exibição que não necessitam de aprovação dos detentores dos direitos autorais.

LETRAMENTO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Fani Miranda Tabak

Andréia Silva Ferreira de Almeida

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho procura refletir sobre a preocupação com a formação de um público leitor na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como seu direito à arte literária, entendida como instrumento provocador dos mais diversos efeitos de sentido, que lhes possibilita a evasão do mundo real e o alcance do imaginário, na perspectiva de realização do letramento literário.

Sabendo-se que existem inúmeras e variadas formas de letramento, que se realizam nos mais variados contextos, por diferentes e também variados atores sociais, observou-se que, com sujeitos que retornaram à escola em busca de qualificação, socialização e domínio da leitura e da escrita, na turma da EJA – Educação de Jovens e Adultos – de uma Escola Estadual, em Estrela da Barra-MG, poderia ser desenvolvido um projeto de letramento literário. Nesse sentido, vislumbrou-se que, a partir do projeto de intervenção de leitura literária na EJA, enquanto educação básica, seria possível capacitar seus estudantes a ler e escrever e a integrar-se ao mundo de forma efetiva. Para tanto, foi necessário compreender que a prática da leitura seria não apenas constante, mas também direcionada para o letramento literário, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplassem turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O público pesquisado da EJA autodefine-se “sem memória de leitura fora do ambiente escolar”, incluindo até mesmo a fase da infância. Apenas poucos se lembravam de ouvir histórias contadas por ocasião de alguma reunião familiar ou eventos da comunidade. É um grupo que afirma não possuir nenhum conhecimento e que vê na escola uma possibilidade única de aquisição desse conhecimento.

Assim sendo, a pesquisa foi pensada no sentido de auxiliar esses sujeitos a desempenhar os seus papéis sociais, possibilitando-lhes meios para otimizar seu desempenho de forma a atuar significativamente nos espaços sociais nos quais interagem. A opção pelo desenvolvimento desse trabalho nessa turma da EJA se justifica por entendermos a necessidade de um ensino de leitura que prestigie todos os conhecimentos acumulados pelos alunos, pois acreditamos que os elementos que distinguem a EJA das outras modalidades de ensino são os aspectos socioculturais (interesses, conhecimentos, expectativas) desses alunos, cujos interesses precisam ser pensados e respeitados.

Ressalta-se que muito se pensou em qual seria o método de pesquisa mais adequado e eficiente para a realização de algo tão relevante e que contemplasse as especificidades desse público tão singular. Faz-se também necessária a compreensão de que, por se tratar de uma amostra muito pequena, ou seja, um número muito pequeno de sujeitos pesquisados (e que ainda se subdividem em dois grupos: alfabetizados e não alfabetizados), encontraríamos

dificuldades para a apresentação de dados estatísticos, representados por gráficos e tabelas ou quaisquer outras formas de quantificação ou de medidas que poderiam ser utilizadas para se realizar a exposição dos dados.

Sob essa perspectiva, o método de pesquisa adequado deveria, além de propiciar ao pesquisador dados qualitativos e informações necessárias e relevantes ao seu bom desenvolvimento, possibilitar-lhe o contato com os sujeitos pesquisados, bem como a compreensão de suas experiências socioculturais, favorecendo assim a investigação das informações coletadas, de modo a contribuir com sua análise. Nesse viés, o método de pesquisa envolve a abordagem qualitativa, valendo-se de procedimentos que a caracterizam como pesquisa-ação. Compreende-se que na pesquisa-ação a linha de aplicação volta-se para a prática pedagógica na intenção de favorecê-la e potencializá-la, bem como possibilitar aos sujeitos envolvidos contínua formação e aquisição de saberes.

Por ser esta uma pesquisa cujo objetivo é a análise e o acompanhamento de um processo, entendemos que é fundamental acompanhar e proceder ao registro de seu desenvolvimento em toda sua duração. Trata-se de um estudo longitudinal⁵ no qual as oficinas serão aplicadas durante as aulas de Língua Portuguesa que totalizam quatro aulas semanais com duração de cinquenta minutos por aula. Desta maneira, durante um período de quatro meses, desenvolveram-se oficinas de letramento literário na turma do Segmento II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Estadual e procede-se à execução de atividades que permitiram seu registro e acompanhamento.

CONTEXTUALIZAR É PRECISO

Em um lugar muito isolado, desconhecido e distante, encravada no bico do Pontal do Triângulo Mineiro – MG, às margens do imponente Rio Grande, está localizada Estrela da Barra. Um vilarejo com não mais do que uns dois mil e quinhentos habitantes. A cidade é pacata, não há índices de violência. Todos os moradores se conhecem, sendo que uma grande maioria apresenta variados graus de parentesco entre si.

A população é, em grande parte, de baixa renda, composta por pessoas analfabetas, semianalfabetas e outras que cursaram (completamente ou incompletamente) o ensino regular e superior. Porém, há que se acrescentar o fato de que todos, de modo geral, se empenham em possibilitar aos filhos e netos os estudos. Veem nisso uma possibilidade de ascensão e transformação da triste realidade, talvez gerada por dificuldades financeiras, levando todos da

⁵ Estudo Longitudinal refere-se ao acompanhamento de uma mesma amostra, no caso desta pesquisa, uma mesma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) que cursa o Segmento II do Ensino Fundamental, durante o período de quatro meses durante os quais serão aplicadas oficinas que contemplam o letramento literário desses alunos.

família ao trabalho braçal para a aquisição do sustento. Por se tratar de um lugar muito pequeno, a cidade possui uma única estrutura de ensino onde funcionam simultaneamente duas escolas. A primeira, cuja responsabilidade é do município, oferece ensino desde a Pré-Escola ao 5º Ano do Ensino Fundamental; a segunda, sob responsabilidade estadual, proporciona estudos do 6º ao 9º Anos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas modalidades: Ensino Fundamental e Médio.

Nosso objeto de estudo é uma turma de EJA Fundamental – Segmento II, que estuda no período noturno, com não mais do que sete alunos frequentes, com idade entre 22 e 65 anos. Desses, dois não são alfabetizados e os demais, apesar de o serem, apresentam dificuldades com relação à leitura e, conseqüentemente, com a escrita, apresentando uma grafia, por vezes, confusa e com erros ortográficos, falta de pontuação e acentuação. Nota-se que, por se tratar de dois grupos com necessidades distintas, a proposta desse projeto contempla essa especificidade, como se verificará adiante.

O CAMINHO PARA UMA NOVA PERSPECTIVA

Uma das práticas sociais mais importantes na qual o indivíduo busca adquirir acesso é a leitura, cujo domínio é visto como forma de alcance de um prestígio social, possibilitando-lhe inserir-se significativamente nas práticas que vivencia. Nesse aspecto, a leitura literária exerce um papel muito importante, pois como afirma Antonio Candido (2004), ela contribui para moldar mentes e corações por sua ação e sua arte, o que possibilita aos indivíduos enriquecerem sua vida. A obra de arte, uma vez em interação com o receptor, se transforma em objeto estético e tem, então, a capacidade de transformá-lo. Assim, a forma é importante para que o texto ganhe o leitor e possa se colocar na condição de objeto humanizador. Tornar-se mais humano, para Candido, significa crescer nos aspectos relativos ao conhecimento, na aquisição do saber, e, conseqüentemente, na capacidade de reflexão. Além disso, também implica a disposição para o bom convívio social, que pressupõe qualidade na relação com o outro.

A concepção deste trabalho se justifica em parte pela função humanizadora que o texto literário traz para a sala de aula, além da necessidade de um ensino de leitura que prestigie todos os conhecimentos acumulados pelo público da EJA.

Quanto ao público-alvo, trata-se de uma turma de EJA com não mais do que sete alunos frequentes, com idade entre 22 e 65 anos. Desses, dois não são alfabetizados e os demais, apesar de o serem, apresentam dificuldades com relação à leitura e, conseqüentemente, com a escrita.

Quando indagados sobre o que pensam da leitura, respondem unanimemente que a leitura para eles é algo muito bom e importante. Sem dúvida, eles atribuem à leitura uma representação do conhecimento, ou seja, para estes alunos quem sabe ler possui uma grande sabedoria, porque para eles a leitura oportuniza isso. Daí se percebe que eles veem o processo de aquisição e domínio da leitura como uma maneira de adquirir conhecimento. Assim, quando esses alunos afirmam que ler é muito importante, na verdade é como se afirmassem que quem tem esse domínio torna-se o protagonista na construção e aquisição do conhecimento e de sua própria história. Gostam de ler e, apesar das dificuldades, gostam de, vez ou outra, fazer associações entre aquilo que leem e aquilo que vivenciam ou vivenciaram. A esse respeito, Terzi (2006, p. 77) declara que nesse momento:

[...] cremos que estes procedimentos podem oferecer um quadro explicativo de como os sujeitos usam o conhecimento socialmente adquirido na leitura, isto é, em interações à distância. Assim, ao iniciar a leitura, o leitor proficiente assume que ambos - ele e o autor do texto - partilham um conhecimento de mundo e, conseqüentemente, uma mesma perspectiva (reciprocidade de perspectivas).

Verifica-se, aqui, que o leitor usa seu conhecimento adquirido para realizar a interação com o texto, bem como com seu autor. Isso é o que se confirma quando indagados sobre determinado fato ocorrido na leitura, os alunos da EJA respondem e, simultaneamente, transpõem para o plano da resposta experiências vividas em algum momento de suas vidas. Percebe-se aqui que a relação do conhecimento desses alunos com a vida prática é muito mais aguçada e evidente. Isso deve-se ao fato de que, uma vez que são jovens e/ou adultos, sua bagagem sociocultural, sua vasta gama de experiências e vivências irão fruir com muita naturalidade, contrapondo-se ou exemplificando-se situações compartilhadas na leitura. Nota-se muitas vezes um determinado tom saudosista de tempos que ficaram no passado e que vêm à tona em suas memórias no momento em que se processa a compreensão do objeto de leitura.

Deve também ser levada em consideração a participação de alunos que ainda não são alfabetizados. Esses, por não conseguirem realizar a leitura de modo independente, dependem de alguém que possa fazê-la por eles, sendo explicitamente necessária a função exercida pelo professor como mediador de leitura. Entretanto, isso não é um entrave para sua participação nas aulas de leitura, pois gostam de ouvir histórias e se sentem felizes quando são indagados pela professora com perguntas relacionadas ao conteúdo do texto lido. Sempre se mostram satisfeitos e exitosos quando respondem corretamente; todavia, apesar do orgulho do acerto, nada se compara à realização do sonho que perseguem: um dia poder ler, com autonomia, os livros que ora lhes são apresentados. Em suma, percebe-se que, apesar de ser uma turma

com níveis de leitura diferenciados, todos têm em comum o desejo expresso de poder realizar com autonomia uma das competências que está no patamar dos maiores sonhos por eles antevistos: a leitura competente.

Aqui se evidencia a necessidade de uma prática de leitura com ênfase na utilização do texto literário, possibilitando ao jovem/adulto apropriar-se dela e construir sua própria história como leitor. Esse trabalho favorece a sua interação através de práticas sociais comunicativas, ou seja, práticas de uso da língua que são utilizadas na sociedade na qual o jovem/adulto está inserido, podendo posicionar-se como agente responsável pela construção de seu próprio conhecimento. Muitas vezes o educando da EJA define-se como alguém que não tem domínio algum da leitura e da escrita e, devido a esse fato, afirma não possuir nenhum tipo de conhecimento válido. Isso se comprova pelo fato de os alunos chegarem à escola dizendo não saber nada, e que, por esse motivo, retornaram para aprender alguma coisa.

Pode-se afirmar que a leitura literária proporciona ao estudante a possibilidade de aquisição/desenvolvimento de competências e habilidades que permitam interagir de modo mais crítico, consciente e participativo no meio em que está inserido. Para tanto, é de fundamental importância o trabalho do professor como mediador do processo de formação de leitores. Consciente de seu papel, este deve promover a aquisição do conhecimento pelo aluno, disponibilizando recursos e instrumentos que otimizem/potencializem esse processo.

Assim, faz-se sumariamente necessário que o docente e a escola assegurem à literatura um lugar especial para que ela possa cumprir seu papel. Fica claro e evidente que a escola, como agência formadora, deve sempre fomentar a utilização de práticas pedagógicas que potencializem/ampliem os conhecimentos dos sujeitos da EJA, de modo a garantir-lhes um aprendizado que possa conferir-lhes, de modo geral, qualidade de vida e de domínio de exercício pleno de seu papel de cidadão.

PARTICIPAÇÃO E LEITURA DE MUNDO: ESSÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E COMPREENSÃO DOS CONTEXTOS

Já foi mencionada nesta pesquisa a diversidade na composição do grupo de seus participantes, turma da EJA – Segmento II. Nossos educandos dividem-se entre aqueles que já possuem o domínio da leitura e da escrita (apesar de o fazerem com dificuldades) e outros que ainda se encontram em processo de aquisição, tanto da linguagem escrita quanto da leitura. Doravante, trataremos do detalhamento sobre o segundo grupo aqui citado, uma vez que nosso propósito é justamente o letramento literário.

Para que um indivíduo possa ser considerado leitor é necessário que ele tenha domínio da leitura e da escrita, ou seja, demonstre entendimento de como se utilizam as letras na formação de palavras, além de conseguir desvendar-lhes o significado. Nesse contexto, por tratar-se de uma pesquisa sobre letramento literário, que é definido por Cosson, no Glossário Ceale (UFMG), como “o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”, sob qual perspectiva se desenvolve o trabalho com os não alfabetizados participantes dessa pesquisa? Uma das respostas a essa pergunta pode ser encontrada nas palavras de Coelho (2000, p. 16) quando afirma que:

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser.

Uma vez que o ambiente escolar fomenta a prática da leitura literária, percebe-se que há necessidade de mediação para que a interação entre sujeito e texto possa se concretizar, ainda que aquele não tenha o domínio da leitura. Sem dúvida, a mediação do professor tornará esse cenário de passividade em produtivas experiências de compreensão, discussão e interpretação de sentidos veiculados pelo autor e recriados pelo leitor.

Não se pode esquecer que o educando da EJA, como já descrevemos, é um adulto que retorna ao convívio escolar para a aquisição da leitura e da escrita. No entanto, como adulto não alfabetizado, não deixa de possuir algum tipo de letramento, tendo sido um leitor ao longo de sua vida, ainda que sua leitura dependa de mediação. Nesse sentido, torna-se imprescindível, para que se consiga alcançar o que aqui está proposto, o trabalho com o texto imagético, uma vez que este pode propiciar a transcendência do visual para o imaginário, oportunizando-lhe uma experiência que possibilite conceber novos significados e novas percepções acerca do que está sendo apresentado.

Salienta-se ainda que, através do recurso do texto visual/imagético, o leitor não alfabetizado pode desfrutar do prazer de ler um texto e de sua compreensão, tendo seu horizonte de expectativas ampliado e estimulado por sua visão de mundo, armazenada em sua memória ao longo de sua vida. Assim, ainda que o indivíduo não se dê conta, o prazer proporcionado pela leitura do texto literário, mesmo que seja apenas através de imagens, permite-lhe interagir, sonhar, estimular a criatividade e atuar no mundo no qual está inserido, de modo eficaz.

Segundo Burlamaque, Martins e Araujo (2011, p. 84), “[...] Se bem explorados, esses livros podem contribuir para sensibilização, pois a imagem domina o espaço do livro – antes ocupado pela palavra – e instaura significado singular a cada leitor.”. Em outras palavras, os textos imagéticos são tão ricos em possibilidades de significados como um texto verbal. Assim, por tratar-se de um manancial de significações, precisa ter seu espaço garantido junto aos demais textos verbais.

Ainda segundo Burlamaque, Martins e Araujo (2011, p. 86), a utilização do texto imagético sempre proporciona ao leitor um contato com o belo, com o objeto estético, com a arte. Isso propicia o surgimento de uma relação muito significativa e profunda com o livro e com a literatura, “abrindo as janelas para a imaginação e para novos olhares para o mundo”. Desse modo, para Burlamaque, Martins e Araujo (2011, p. 86), reitera-se que esses textos contribuem para a “formação do sujeito leitor, preenchendo seus espaços, suas necessidades, suas expectativas, o que possivelmente o ajudará na sua compreensão do mundo”.

Reafirma-se aqui que, para execução de narração das histórias constantes, como *corpus* desta pesquisa serão utilizadas como estratégia para assegurar aos não alfabetizados uma total e efetiva participação em todas as etapas previstas para este trabalho. Uma vez que possibilitam a reflexão, o estabelecimento de teorias e a análise de suas práticas internalizadas, através de suas vivências, estas garantem a compreensão da aprendizagem que propicia atuação consciente em todos os campos da vida dos sujeitos envolvidos. Ademais, esse tipo de estratégia faculta ao aluno a construção e (re)construção de seu papel como cidadão e de sua função social. Pela observação das estratégias elencadas, retoma-se o pensamento de Freire (2006, p. 11) que apregoa:

Compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Percebe-se aqui a constância da ideologia de que a leitura de mundo deve e pode ser partilhada/explorada independente do domínio ou não da leitura de decodificação. Os sentidos do texto e os contextos que os circundam podem e devem ser explorados em todas as suas nuances para que, de fato, se concretize o aprendizado que liberta, que ilumina e que transforma. Nossa pesquisa, portanto, questiona como o letramento literário terá impactado alfabetizados e não alfabetizados ao longo do processo de intervenção que propomos, refletindo sobre o alcance da literatura na construção do conhecimento dos educandos.

PELOS MEANDROS DA PROPOSTA PRÁTICA: OS CONTOS DE FADAS

O desenvolvimento deste trabalho deu-se a partir do estabelecimento de blocos temáticos, referentes à abordagem do gênero conto de fadas. Essa escolha aconteceu em virtude de que essas narrativas eram de conhecimento prévio do público da EJA, mas sempre em versões mais tradicionais, lidas ou ouvidas na infância. Com a possibilidade de trabalharmos releituras e contos de fadas de momentos históricos distintos, proporcionamos não apenas uma incrível viagem ao mundo dos contos de fadas, mas novas descobertas e conhecimento através do imaginário e da fantasia.

Em princípio, foi esclarecido aos alunos que seriam desenvolvidas atividades que priorizariam o trabalho com os gêneros. Essas atividades foram divididas por etapas com vistas ao desenvolvimento/promoção do domínio dos eixos básicos de nosso idioma, representados por ouvir, falar, ler e escrever. Na sequência, o professor deveria fazer uma sondagem através dos seguintes questionamentos: alguém já ouviu falar em conto de fadas? Alguém sabe o que é um conto de fadas? Você conhece algum? Qual conto de fadas você conhece? Geralmente, o conto de fadas trata de que assunto? À medida que os alunos forem se manifestando, o professor poderá fazer o registro das possíveis respostas no quadro e, simultaneamente, interagindo com eles de maneira a favorecer a construção do conhecimento. O professor também poderá realizar um trabalho dirigido, no qual escreverá no quadro alguns nomes de contos de fadas e questionar aos alunos: destas histórias, quais vocês conhecem? Sobre o que fala a história? Quais são os personagens? De que modo termina a história?

Essa prática de realização de uma sondagem que possibilita ao professor (re)organizar sua prática e facilita a interação tão necessária entre os participantes e, por mais simples que pareça, é de suma importância, pois o professor terá a possibilidade de organizar seu trabalho, de modo que garanta a participação efetiva de todos os seus alunos a partir de seu conhecimento, além de valorizar o que de fato ele já possui de domínio sobre o assunto. Além disso, através da realização da sondagem, o professor tem um mapeamento (ainda que superficial) das facilidades e dificuldades que seus alunos possuem com relação ao gênero em questão. Como os não alfabetizados ainda não conseguem escrever frases e textos, será apresentada a eles a oportunidade de expressão do pensamento ora através de campo semântico, ora através de desenhos, ora através da expressão oral. Além disso, o professor também poderá trabalhar com textos ilustrados que proporcionam melhor possibilidade de entendimento a quem não sabe ler.

ANALISANDO E (RE)SIGNIFICANDO A PRÁTICA

Iniciamos o desenvolvimento das atividades relacionadas aos contos questionando se alguém deles tinha lembranças de algum conto de fadas que já ouviu contar em qualquer período de sua vida. A resposta foi unânime: todos tinham lembranças de algum conto de fadas. As lembranças da maioria dos alunos remetiam aos contos: *Cinderela*, *Rapunzel* e *A Bela Adormecida*. Foi interessante observar que quando alguém na turma citou *Chapeuzinho Vermelho*, automaticamente veio a negativa por parte do aluno J.: “Esse tá errado! Chapeuzim Vermei não é conto de fadas, porque não tem fada nenhuma na história.” (ALUNO J., 2017).

A professora, então, fez os esclarecimentos pertinentes para dirimir as dúvidas sobre o porquê de *Chapeuzinho Vermelho* ser considerado um conto de fadas. Assim, embora a história não tenha a participação de nenhuma fada em seu enredo, há a presença do sobrenatural, o que lhe assegura pertencer ao gênero maravilhoso. Os elementos sobrenaturais, presentes em todas as histórias, garantem tratar-se de narrativas pertencentes ao maravilhoso. Dessa forma, a professora deu início a um longo caminho que seria trilhado por toda aquela turma da EJA rumo ao letramento literário e, para tanto, esclareceu que, para o desenvolvimento da pesquisa, a leitura de alguns textos literários seria essencial.

Para introduzir o assunto, foi esclarecido aos alunos que nem sempre esse gênero textual foi dirigido às crianças, da maneira como o conhecemos hoje. Havia, portanto, a necessidade de explicitar aos alunos a trajetória, os caminhos pelos quais os contos de fadas percorreram até chegar aos nossos dias. Com esse intuito, a professora, de forma breve, esclareceu que, notadamente, a humanidade sempre se esforçou em buscar a expressão de suas ideias e pensamentos, quer seja através da utilização de palavras ou não. Dessa prática derivam ações como buscar respostas que justifiquem acontecimentos para que deles se extraia alguma utilidade ou ensinamento que possa ser difundido e repassado de geração a geração. Assim, no transcorrer da história, o homem passou a cultivar a prática de narrar fatos e eventos com o objetivo de ensinar, doutrinar ou moralizar os ouvintes, inculcando-lhes valores e informações que norteariam a conduta social, tornando-a mais moralmente adequada e significativa.

Assim, surge a literatura infantil, num contexto que exigiria dela não mais o condicionamento e a disciplina que formariam crianças controladas e obedientes a todos os preceitos morais e de valores exigidos no ingresso da fase adulta. Nessa perspectiva, o texto literário está focado nos valores e nos comportamentos irrepreensíveis que são impostos às crianças para o desempenho de seu papel no cenário sociocultural de então.

Feitos os devidos esclarecimentos, uma nova pergunta ainda mais específica foi feita: alguém já ouviu falar da história denominada *A Bela Adormecida*? E outra vez a resposta foi

unânime e afirmativa. Alguns disseram ter tido contato através da história contada oralmente, outros através dos desenhos assistidos pelos filhos.

É importante salientar que, para o público da EJA, a televisão é um canal que possibilita o contato com a literatura, quer seja através de filmes, quer seja através de desenhos, pois não raro nos deparamos com afirmações como esta da Aluna O.:

Eu conheço a história da Bela Adormecida. Conheço porque minha filha adora assistir desenho e deves em quando eu também vejo com ela. Ela conheci os desenho tudim e como eu sempre vejo o que que ela tá assistino, eu também sei que história é essa. Ela assisti os desenho tudo, mas quando eu acho que tem algum isquisito eu não dexo ela assisti mais. (ALUNA O., 2017).

Percebe-se através dessa fala que, como objeto social, ainda que se tratando de um desenho infantil, a concepção da mãe é que a programação será sempre um instrumento de poder e, como tal, influenciará o telespectador no processo de compreensão do mundo e das diferenças que o compõem. Assim sendo, também se espera que o trabalho com os textos literários, de igual modo, seja considerado objeto influenciador e que possibilite aos indivíduos também compreenderem o mundo em sua totalidade. Seguindo ainda a perspectiva de que nem sempre os contos de fadas eram direcionados às crianças, foi apresentado aos alunos o texto original que conta a história da bela adormecida, da autoria de Giambattista Basile, e que se intitula *Sol, Lua e Tália*. Indagados sobre o conhecimento acerca de tal narrativa, todos responderam negativamente, dizendo nunca terem ouvido falar em tal produção.

Percebe-se aqui, através do que foi retratado que, apesar de os alunos, em sua totalidade, já terem algum tipo de contato com o conto de fadas *A Bela Adormecida*, não conhecem o conto original dessa história escrito por Basile. Todavia, essa constatação não nos causa estranheza, uma vez que ela se repete também entre boa parte dos docentes. Segundo Eagleton (1985, p. 190 *apud* LUIZ; FERRO, 2011, p. 128), isso ocorre porque:

Todos os textos literários são tecidos a partir de outros textos literários, não no sentido convencional de que trazem traços ou “influências”, mas no sentido mais radical de que a palavra, frase ou segmento é um trabalho feito sobre outros escritos que antecederam ou cercaram a obra individual. Não existe nada como “originalidade” literária, nada como a “primeira” obra literária: toda obra é intertextual. Dessa forma, um segmento de escrito específico não tem limites claramente definidos: ele se espalha constantemente pelas obras que se aglutinam à sua volta, gerando inúmeras perspectivas diferentes que se reduzem até o ponto de desaparecerem.

Observa-se aqui a força que existe na intertextualidade que promove o diálogo com o escrito anterior a tal ponto que acaba por obscurecer-lhe a força e a própria existência. Ou

seja, para uma grande maioria, o conto *A Bela Adormecida* sempre foi o que se conhece de narrativas orais, provenientes de algum momento de suas vidas e a versão televisiva com a qual têm contato.

Assim, procedeu-se à leitura do texto de Basile que conta a história de uma jovem espetada por um fuso e que, tendo sido dada como morta, foi abandonada em um palácio na floresta. Tempos depois, encontrada por um rei que se encanta por ela, é violentada e, nove meses depois, dá à luz um casal de gêmeos: Sol e Lua. Transcorrido algum tempo, a jovem enfrenta situações difíceis, mas como já é notório e característico dos contos de fadas, a protagonista vence todas as intempéries e é recompensada vivendo, dali por diante, uma existência de ventura e abundância. Finalizada a leitura do texto, os alunos estavam surpresos, conforme se confirma na fala de um deles:

Aham... eu nunca pensei que a história da bela adormecida fosse tão isquisita. Nunca nem tinha ouvido falar que tinha uma história antes. Meu amigo, acho que isso num é mesmo história pra criancinha não. Depois di tudo ela ainda fico amiga do cara? (ALUNO M., 2017).

Observa-se, nessa declaração, determinada indignação com relação ao fato de que, apesar de ter acontecido um estupro, a vítima, mesmo estando consciente do abuso a que fora submetida, deixa-se envolver em um profundo relacionamento com seu algoz. Ademais, esse sentimento não foi esboçado por um único aluno, mas sim partilhado por toda turma, como se comprova na fala a seguir:

Meu Deus, eu nunca soube que por trais da história da Bela Adormecida tinha essa. Credo! Jamais é uma história pras criança ouvir. É uma história muito forte nessa parte do abuso. E as criancinha ainda ficava escutano isso junto com os adulto? (ALUNA O., 2017).

Há que se ponderar que, na fala da aluna, fica evidente o assombro com relação ao fato de que, na época em que circulava essa narrativa, as crianças participassem livremente da vida adulta, pois não se tinha a compreensão de que a infância era uma fase singular e que, por isso, requeria determinados cuidados e restrições com relação à participação na vida social. Estas eram sempre ignoradas pelos adultos que enxergavam integralmente nos pequeninos pequenas cópias de si mesmos.

Quando indagados se consideravam que o tema da história ainda é atual, todos responderam que sim. Surpreendentemente, um dos alunos que até então ainda não tinha se manifestado, voluntariamente, narrou o seguinte episódio:

Em outra época, desde que eu era muleque, eu ouvia falá de um home chamado “Fulano”, que fazia isso com as menininha nova. Os otro falava que ele dava um remédio pra elas e depois fazia isso com elas. Ele aproveitava mesmo das menina novinha. Os otro falava e todo mundo sabia disso. Tinha essas conversa desse jeito. Eu era muleque, mais eu lembro dos otro falá isso. (ALUNO V., 2017).

Essa afirmativa se encaixa naquilo que a coleção *Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos*, em seu primeiro, dos cinco cadernos temáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação (2006), discorre sobre o saber cotidiano, um tipo de aprendizado que se extrai de experiências vivenciadas por si mesmo ou pelos outros e que produz o surgimento/compartilhamento de valores morais ou éticos:

O saber cotidiano possui uma concretude, origina-se da produção de soluções que foram criadas pelos seres humanos para os inúmeros desafios que enfrentam na vida e caracterizam-se como um saber aprendido e consolidado em modos de pensar originados do dia-a-dia. Esse saber, fundado no cotidiano, é uma espécie de saber das ruas, frequentemente assentado no “senso comum” e diferente do elaborado conhecimento formal com que a escola lida. [...] É um saber pouco valorizado no mundo letrado, escolar e, frequentemente, pelo próprio aluno. (BRASIL, 2006a, p. 7).

Percebe-se que esse saber, mesmo não sendo utilitário ou mesmo que não atenda a uma necessidade momentânea da pessoa, está lá e, quando menos se espera, ele terá a oportunidade de ser expresso e declarado. No caso do aluno, essa história que ouviu desde sua época de menino, embora não tida como um aprendizado que pudesse produzir algum tipo de benefício, estava lá, guardada em sua memória que armazena os conhecimentos que foram produzidos e estão relacionados à sua vivência social. Em Brasil (2006, p. 33), se afirma que “nenhum conhecimento é completo e definitivo” e que na sala de aula há ganho quando o docente “consegue estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os que os alunos já sabiam”.

Toda essa relação entre o que já se sabia previamente e o conhecimento atualmente proporcionado, mediado pelo professor, permite aos alunos a concretização da construção do significado dos textos a eles apresentados. Devido ao fato de novos alunos ingressarem na turma, foram retomadas as explicações anteriores com relação ao desenvolvimento do projeto, seus objetivos e tudo o que envolve as aplicações das oficinas.

Na sequência, foi distribuído o texto *A Bela Adormecida no Bosque*, de autoria de Charles Perrault. À medida que o professor realizava a leitura, ia chamando a atenção dos alunos para as diferenças e semelhanças existentes entre uma versão e outra. Isso devido ao fato

de que se trata de um texto bastante extenso e, desse modo, evitou-se que os alunos se dispersassem e mantivessem o interesse em participar da aula. Acrescenta-se, ainda, que o aluno não alfabetizado participou de todas as etapas até aqui desenvolvidas. Esse aluno também respondia aos questionamentos feitos durante a leitura, uma vez que estava bastante atento e interessado em ouvir e participar com os demais. Assim, percebeu-se que a maioria dos alunos conseguia responder satisfatoriamente às questões, por exemplo: “Na versão de Basile, a princesa tinha o nome de Tália e na versão de Perrault, qual era seu nome?”; “Na versão de Basile, a presença do maravilhoso se efetiva através da ação de duas fadas e na história de Perrault, quantas fadas são responsáveis pelas atitudes mágicas?”; “Até aqui (determinado ponto da leitura), quais são os elementos/personagens comuns nas duas histórias?”; “Nesta versão, as fadas foram presenteadas com talheres. Por quê?”; “Havia cinquenta anos que a fada velha não saía de casa, assim era dada como morta. Entretanto, em determinada ocasião ela resolveu sair de casa. Qual era essa ocasião?”. A leitura prosseguiu sempre com a professora fazendo a mediação. Finda a leitura, os alunos receberam uma tabela com os nomes dos mais diversos sentimentos humanos. Nessa tabela, os sentimentos estavam divididos entre: Emoções positivas de um lado e Emoções negativas, de outro.

Logo após a distribuição, a professora pediu para que cada um lesse um sentimento, na sequência determinada por ela, e assim prosseguiu ao estudo do vocabulário. À medida que cada aluno lia uma palavra, caso alguém demonstrasse dúvidas com relação à significação, imediatamente a professora seguia com o esclarecimento, a fim de que não restasse nenhuma dúvida quanto ao léxico, pois, persistindo a dúvida, o andamento da próxima etapa de desenvolvimento da oficina poderia ser comprometido.

A atividade consistiu em uma divisão do texto de Perrault e de Basile em partes selecionadas previamente pela professora. A sala foi dividida em dois grupos que receberam dezoito trechos extraídos dos textos dos autores já citados, quatro folhas das Emoções positivas e negativas e uma folha grande de papel pardo. A professora prosseguiu esclarecendo que cada grupo deveria colar os trechos em colunas no cartaz e também deixar espaço para escreverem (ou colarem, caso preferissem) quais emoções eram suscitadas com a leitura do trecho analisado.

Foi maravilhoso perceber como os alunos (alfabetizados e não alfabetizados) realizaram a atividade. Foi surpreendente observar o modo como se organizaram para realizar as tarefas: a escolha do leitor do texto; a discussão sobre a identificação das emoções presentes no texto; a realização das releituras em casos de discórdia ou dúvida; os debates e a maneira com que se posicionavam na defesa de sua ideia/constatação; a operacionalização dos recortes ou da escrita, a atenção, a dedicação, o empenho e o cuidado em todas as etapas de realização da atividade.

Na etapa final, os alunos foram para a lousa, um grupo por vez, para apresentar os trabalhos. Foi gratificante perceber como o texto literário mexeu com suas emoções. A cada resposta apresentada, cada esclarecimento sobre suas escolhas, transparecia uma certa convicção e firmeza nas atitudes, nos gestos, no olhar. Realmente foi emocionante vê-los assim tão felizes.

O trabalho com a terceira versão do conto em estudo, da autoria dos Irmãos Grimm, denominada *A Bela Adormecida*, prosseguiu de modo agradável. Desenvolveu-se sob a perspectiva da caracterização do gênero em questão e sua estrutura composicional (já apresentada na metodologia), pois é importante que os alunos saibam reconhecer um gênero e identificar suas características. Na sequência, a professora disponibilizou uma tabela na qual seriam respondidas questões sobre as partes referentes à organização textual das três versões escritas de *A Bela Adormecida*, ou seja, as versões de Basile (Texto I), de Perrault (Texto II) e dos Irmãos Grimm (Texto III).

Concluída a atividade, houve a constatação de que, por se tratar de textos com aproximadamente quatro páginas de extensão (com exceção da versão dos Irmãos Grimm que é mais curta) e os alunos apresentarem dificuldades com relação à leitura, eles levaram um tempo maior na realização da atividade. Todavia, o que permanece imutável é a disposição e o empenho na execução de todas as atividades que lhes são propostas. Acrescenta-se aqui um esclarecimento sobre a participação dos alunos não alfabetizados nessa atividade: assegurou-se a participação efetiva dos educandos no desenvolvimento das atividades. A docente foi realizando a leitura dos itens da atividade e procedendo à explicação. Dessa maneira, mediante a leitura/explicação, o aluno respondia “sim” ou “não” conforme sua compreensão.

Com o intuito de finalizar a oficina sobre contos de fadas e efetivar mais uma relação dialógica entre textos, a professora sugeriu uma “sessão de cinema” em que o filme escolhido foi uma releitura de *A Bela Adormecida*, apresentada sob uma nova perspectiva, sob um outro ponto de vista: *Maleficent* (2014), em português, *Malévola*. Um filme lançado em 2014, produzido pela Walt Disney Picture e dirigido por Robert Stromberg. Sobre o estabelecimento do dialogismo de uma produção com outra, os estudiosos Luiz e Ferro (2011, p. 141) declaram:

Assim, o leitor pode compreender melhor o texto, dadas as relações dialógicas que a ficção mantém com outras produções textuais. [...] Consequentemente, para entender o texto, o leitor fará inferências, conectando aquilo que está lendo ao que já foi assimilado em sua bagagem anterior. Sabe-se que a leitura é uma combinação estabelecida com outros textos, sejam eles escritos ou não.

Está evidente que o uso dessas conexões amplia a compreensão textual e o estabelecimento da atribuição dos sentidos dos textos protagonizados pelo aluno/leitor. Nessa perspectiva, o

uso da tecnologia audiovisual, no caso da EJA, torna-se uma ferramenta acessível que promove a inclusão e abre espaço para a reflexão, a capacidade da efetivação de atitudes de crítica e de análise que possibilitam que os educandos atuem frente à construção de uma sociedade mais democrática e também mais justa. Com essa intenção de comunicação através da utilização de diferentes sentidos e aquisição de conhecimento que realmente comunique ao sujeito possibilidades que podem se tornar mais intensas e mais sensibilizadoras, procuramos apresentar uma proposta que já tivesse sido lida pelos alunos. Esperamos que a comparação entre as linguagens desperte neles uma visão sobre as diferentes formas de compreender uma narrativa.

Antes da proposição da atividade final, a professora debateu com os alunos questões referentes à temática do longa que acabaram de assistir, como: “Você conhece alguém que renunciou a um amor verdadeiro em nome da ganância e da ambição desmedida?”; “É possível que o amor se transforme em ódio?”; “Existe amor verdadeiro?”.

As respostas foram as mais diversas. Entretanto, o que mais chama a atenção é a resposta que a maioria dos alunos deram à última pergunta: “Sim, mas apenas o amor dos pais pelos filhos”. Essa resposta causou estranhamento, porque todos os alunos são casados e convivem com suas famílias. Devido a esse fato, surpreendeu-nos ouvir a constatação de pessoas que mantêm um relacionamento conjugal há muito tempo, e que não acreditam que possa haver outra forma de amor verdadeiro a não ser o amor que os pais sentem/demonstram por seus filhos. Alves, Espíndola e Massuia (2011, p. 102) oferece-nos uma afirmação que justifica tal fato, afirmando que

[...] essas histórias oferecem significado para sua vida, de tal modo que lê-las ou ouvi-las pode contribuir para aliviar as tensões pré-conscientes e inconscientes, favorecendo a superação dos seus conflitos internos. Assim, a compreensão de uma história envolve conteúdos particulares ganhando diversos significados ao ser lida e ouvida por diferentes pessoas ou até mesmo, ao ser apreciada em diferentes momentos da vida por uma mesma pessoa.

Evidentemente, os alunos estabelecem relação entre aquilo que foi apresentado na história e a sua própria vivência, por isso tendem a se identificar com os personagens na busca pela solução dos próprios problemas e dificuldades. Ademais, baseando-nos ainda em Alves, Espíndola e Massuia (2011, p. 117), observamos que o trabalho com contos de fadas pode contribuir “para a superação dos conflitos” por tratarem “em seus enredos de questões referentes à problemática humana”.

Após a finalização da sessão, a professora apresentou uma proposta de reflexão sobre a vida e as atitudes das pessoas, bem como as consequências que essas atitudes podem

causar. A atividade se pautava praticamente em duas questões básicas: “Com que personagem das versões apresentadas você se identifica e em qual momento da narrativa? Por quê?”. Os alunos foram dispostos em círculo para a realização de um relato pessoal oral, baseado na identificação do aluno com algum personagem das quatro versões estudadas (Basile, Perrault, Grimm e a versão cinematográfica) e em qual passagem ele se viu retratado pela personagem escolhida. Além disso, os alunos ainda deveriam estabelecer um paralelo entre o momento da narrativa escolhido por eles e o momento de sua própria existência. Dessa forma, procederam à narração.

Chamou-nos a atenção o modo como os alunos se identificaram mais com os personagens da versão cinematográfica. Possivelmente, isso ocorreu devido aos recursos audiovisuais que lhes possibilitaram ver e ouvir detalhes e nuances do enredo que, postos em comparação com as versões impressas, não puderam perceber. Isso se confirma na fala do aluno J.J.:

Eu me identifiquei mais com o corvo (Diaval) pela amizade que ele tinha com a menina e porque ele sempre pensava positivo e eu tenho esse pensamento também. E também a amizade que eu tenho por meu irmão mais velho [...] tenho seis irmãos, mas o que eu mais gosto é meu irmão mais velho. O que eu sinto por ele é muito forte. Se eu tô aqui hoje (estudando) é por causa dele. (ALUNO J.J., 2017).

Observa-se que o trabalho com o texto literário, mesmo que seja na adaptação cinematográfica, reverbera no leitor. O aluno consegue estabelecer relação consistente entre aquilo que lhe foi proporcionado em termos literários e sua própria vida prática, conforme afirma Pereira (2013, p. 4):

Ao nos reconhecermos no que lemos. Ao aproveitarmos as experiências no dia a dia. Ao nos enriquecermos culturalmente. Ao (re)criarmos a realidade. Falar sobre o que leram, sobre suas próprias histórias de leituras, complementados por outras opiniões, questionados, gera um debate saudável, dinâmico e, principalmente, real. Mesmo o professor conduzindo, enriquecendo, os alunos permanecem o centro das atividades, suas opiniões (suas inúmeras experiências) levadas em conta e consideradas, nunca minimizadas ou tratadas com condescendência.

A valorização da experiência do aluno torna a prática do letramento literário totalmente ativa, no sentido de que o aluno consegue transcender o que leu/ouviu/viu e associar à sua leitura de mundo. Assim, a partir do momento que eles exteriorizam isso, se mostram como seres que têm consciência de onde estão e como estão. Afirmando-se como pessoas que sentem, se fazem sentir. É como se visse a si mesmo representado ali, naquela situação. Essa identificação faz com que o estudo do texto literário se torne bastante significativo. Salientamos

que esse exercício se torna uma ferramenta muito favorável à compreensão, ao estabelecimento de uma relação dialógica entre os participantes da oficina e as versões do conto de fadas aqui apresentadas. Essa ideia encontra-se difundida em Brasil (2002, p.19), que esclarece:

É importante promover discussões a respeito dos textos escutados ou lidos, para que os alunos possam compartilhar percepções, e criar situações significativas para que exponham suas idéias oralmente ou por escrito. Para que isso ocorra, a sala de aula deve ser um espaço onde o aluno se sintá à vontade para experimentar outras possibilidades da palavra.

Isso proporcionará aos educandos um momento de aplicação e transformação de conhecimento, ou seja, poderão extrair um ensinamento para se aplicar no convívio social de modo que sua percepção de mundo e sua relação com as pessoas seja otimizada.

Optou-se aqui pelo não desenvolvimento de atividades convencionais de interpretação textual. Pelo contrário, procurou-se através das atividades pedagógicas valorizar a experiência individual e oportunizar o reconhecimento de que os textos literários e os sentidos que os alunos conseguem atribuir a eles dialogam com o mundo real no qual eles estão situados.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. E.; ESPÍNDOLA, A. L.; MASSUIA, C. S. M. Oralidade, Fantasia e Infância: há lugar para os contos de fadas na escola? *In*: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 97-122.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. **Alunas e Alunos da EJA**. Brasília: MEC; SECAD, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília: MEC; SEF, 2002.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAUJO, M. dos S. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. *In*: SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). **Leitura Literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 75-96.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUIZ, F. T.; FERRO, M. C. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. *In:* SOUZA, R. J. de; FEBA, B. L. T. (Org.). **Leitura Literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 123-146.

PEREIRA, M. T. G. A Leitura da Literatura na Educação de Jovens e Adultos. **Anais do SILEL**, Uberlândia: EdUFU, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/310.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

PERRAULT, C. A Bela Adormecida no Bosque. *In:* BAIÃO, D. B. **Ma Mère L'Oye:** os (des)limites da Interpretação. 2005. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7ZVH8K>. Acesso em: 19 abr. 2022.

TERZI, S. B. **A construção da leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

VOLOBUEF, K. **Sol, Lua e Talia.** Disponível em: http://volobuef.tripod.com/op_basile_sol_lua_talia_kvobuef.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

VOLOBUEF, K. **A Bela Adormecida** – Irmãos Grimm. Disponível em: http://volobuef.tripod.com/tr_dornroeschen.htm. Acesso em: 1 set. 2016.

APÊNDICE – ROTEIRO DE AULA

1 TÍTULO: Interagindo com o Mundo pelo Mundo dos Contos de Fadas

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Promover o letramento literário na turma do Segmento II da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Marechal Hermes, possibilitando-lhes o prazer de ler e o acesso à leitura literária como forma de apreciação estética e fruição.

2.2 Objetivos específicos

- Possibilitar ao público da EJA o contato com a arte literária que com ele interage e o transforma através da leitura das narrativas literárias de alguns contos de fadas: a versão original de *A Bela Adormecida*, denominada *Sol, Lua e Tália*, de autoria de Giambattista Basile; de Charles Perrault, *A Bela Adormecida no Bosque* e também da versão para o mesmo conto, apresentada pelos Irmãos Grimm, intitulada *A Bela Adormecida*;
- Utilizar a arte literária como ferramenta promotora e otimizadora das habilidades de leitura;
- Promover a literatura como instrumento de ligação entre outras áreas de conhecimento;
- Entender que a arte literária não se sujeita nem a regras de conduta, tampouco a normas de comportamento, exatamente pelo fato de ser uma arte.

3 PÚBLICO-ALVO

A proposição deste trabalho destina-se à turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), Segmento II (Anos Finais do Ensino Fundamental) da Escola Estadual Marechal Hermes em Estrela da Barra – MG.

4 TEMPO DE REALIZAÇÃO

3 aulas.

5 DESENVOLVIMENTO

Inicialmente, o professor deverá ter em mente que se faz necessária a introdução de alguns conceitos referentes ao gênero maravilhoso aqui abordado, sobre o qual se darão os desdobramentos desta prática.

1º Momento/ Atividade 1

Feitas as considerações, o professor deve prosseguir a leitura da obra de Basile: *Sol, Lua e Tália*, com o intuito de ilustrar a origem do conto *A Bela Adormecida* e enfatizar porque essa produção não era uma produção direcionada ao público infantil. Deve-se levar em consideração o fato de que é uma história que narra situações brutais como assassinato, suposta descrição de canibalismo e estupro. Obviamente, a presença de crianças nas situações em que essas histórias eram contadas não inibia os contadores que, cada vez mais, se esmeravam em contá-las. O professor deve realizar a leitura sempre fazendo a mediação a fim de que os alunos sejam capazes de construir os sentidos do texto. Isso deve-se ao fato de que muitas palavras e/ou expressões utilizadas no texto possam ser desconhecidas para a turma. Após a finalização da leitura mediada, o professor realizará uma sessão de perguntas e respostas com o objetivo de coletar informações sobre as impressões que os alunos tiveram do texto. Dentre outras possibilidades, caso se interesse, o professor poderá fazer uso deste roteiro para a realização da coleta das opiniões dos alunos:

- 1.a.1 O que acharam da história?
- 1.a.2 Qual o ambiente em que os fatos aconteceram?
- 1.a.3 Qual parte mais lhe chamou a atenção?
- 1.a.4 Quais os temas abordados no texto?
- 1.a.5 Os problemas sociais citados no texto estão presentes em nossos dias?
- 1.a.6 Você acha que essa narrativa é adequada ao público infantil? Justifique-se.
- 1.a.7 Sugerir aos alunos que façam comentários livres sobre partes que mais lhes chamaram a atenção.

Em seguida, oferece-se para leitura o conto *A Bela Adormecida no Bosque*, de Charles Perrault. O professor também poderá proceder à leitura da maneira como achar mais conveniente e adequada à sua turma. Realizada a leitura e sua compreensão, a classe será dividida em dois grupos que receberão uma tabela com os nomes dos mais diversos sentimentos humanos. Nessa tabela, os sentimentos estarão divididos entre: *Emoções Positivas* de um lado e *Emoções Negativas* de outro. Receberão também um papel pardo e variados recortes de trechos das versões dos textos de Basile e Perrault com o objetivo de associarem quais as emoções que cada trecho desperta através de sua leitura. Ao final, os cartazes serão expostos para a turma e comentados pelos alunos que os produziram.

2º Momento/ Atividade 2

Dando continuidade à oficina, deverá também ser trabalhado o texto dos Irmãos Grimm enfatizando as diferenças encontradas na versão desses alemães, se comparadas à versão do napolitano Basile e do francês Perrault. Uma atividade relacionada à estrutura do gênero conto será aplicada para que os alunos compreendam como ele se compõe.

Quadro 1 – Organização textual do Gênero Conto

A ORGANIZAÇÃO TEXTUAL DO GÊNERO CONTO						
O conto, em geral, é uma narrativa curta e linear (com início, meio e fim) de um único fato com a participação de um número limitado de personagens. Sua função não é a de informar objetivamente sobre o fato, mas de contá-lo com uma certa graça, para seduzir, encantar, enredar o leitor na história. Sua linguagem busca cumprir a função de seduzir, encantar, sendo chamada de linguagem literária, o que é diferente da linguagem objetiva da informação veiculada, por exemplo, em uma notícia de jornal.						
enredo	conflito	clímax	personagem	tempo	espaço	desfecho
A história propriamente dita, na qual os fatos são organizados de acordo com os acontecimentos	Envolve o leitor com a história.	Momento culminante da narrativa	Os seres reais ou imaginários participantes da história	O momento em que tudo acontece	O lugar onde se passam os fatos	Solução dos fatos apresentados

Fonte: estudos baseados em Sarmiento e Tufano (2004). Adaptada pela autora, ago. 2017. <https://bit.ly/3janaTh>

Discorridas essas etapas, o professor proporá aos alunos uma atividade através da qual farão uma análise comparativa entre as características apresentadas nos três contos lidos, de modo que fixem as características composicionais desse gênero.

Quadro 2 – Comparativo entre os Contos de fadas

ASPECTOS RELEVANTES DOS CONTOS DE FADAS		
O texto é uma narrativa?	Há um núcleo com poucos personagens principais e alguns secundários?	Há presença de momento que gera maior tensão na narrativa? (Clímax)
Possui situação inicial tranquila?	Há presença de protagonista e antagonista?	É apresentada a solução do conflito narrado no enredo? (Desfecho)
A tranquilidade inicial é quebrada por algum fato no enredo? (Conflito)	Há presença de um elemento mágico, sobrenatural no enredo?	

Fonte: Elaboração própria (2017).

Reitera-se que todas as interrogativas apresentadas acima deverão ser feitas abordando-se cada uma das versões de contos de fadas aqui apresentadas.

(Texto I)
VERSÃO ORIGINAL DE BASILE

(Texto II)
VERSÃO DE PERRAULT

(Texto III)
VERSÃO DOS IRMÃOS GRIMM

Momento Final/Atividade Final

Finalizadas as atividades 1 e 2, ao aluno da EJA é apresentada uma proposta de reflexão sobre a vida e as atitudes das pessoas, bem como as consequências que essas atitudes podem causar. A turma será disposta em círculo para a realização de um relato pessoal que tratará da temática da identificação dos alunos com algum personagem de qualquer uma das versões do conto *A Bela Adormecida*. Os alunos detalharão em qual momento da história isso ocorreu, devendo assim proceder à narração do momento em que a identificação foi sentida. Feito isso, cada um deverá fazer um paralelo estabelecendo a comparação do fato que aconteceu em sua vida com o vivenciado pela personagem da narrativa com quem se identificou.

Textos/ Materiais utilizados

PERRAULT, C. A Bela Adormecida no Bosque. In: BAIÃO, Débora Batista. **Ma Mère L'Oye: os (des)limites da Interpretação**. 2005. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/AAGS-7ZVH8K>. Acesso em: 19 abr. 2022.

VOLOBUEF, K. **Sol, Lua e Talia**. Disponível em: http://volobuef.tripod.com/op_basile_sol_lua_talia_kvobuef.pdf. Acesso em: 15 jul. 2017.

VOLOBUEF, K. **A Bela Adormecida** – Irmãos Grimm. Disponível em: http://volobuef.tripod.com/tr_dornroschen.htm. Acesso em: 1 set. 2016.

Sugestão ao professor

Recomenda-se, como forma de aprofundamento e também a título de apreciação e análise futuras, que os alunos assistam ao reconto da história de *A Bela Adormecida*, apresentada sob uma nova perspectiva, sob um outro ponto de vista: *Maleficent* (2014), em português, *Malévola*. Trata-se de uma releitura, um filme lançado em 2014, produzido pela Walt Disney Picture e dirigido por Robert Stromberg, que narra o porquê da maldade intencionada contra a bela princesa recém-nascida: Aurora. O longa metragem procura esclarecer que há explicação para muitas atitudes condenáveis praticadas pela vilã da história. O que outrora era doçura pode transformar-se em amargura. Em suma, tudo depende das nossas atitudes diante das circunstâncias e isso é uma questão de escolha.

REFLEXÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS CENTRADAS NA LEITURA E ESCRITA DE CONTOS

Maria Eunice Barbosa Vidal
Kamilla Rodrigues da Costa

PROBLEMATIZAÇÃO DO TEMA EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo propõe-se a compartilhar um recorte dos resultados obtidos em uma pesquisa mais ampla, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras/UFTM. A temática abordada enfatiza a importância da utilização de conhecimentos prévios, na leitura, para melhor compreensão e, conseqüentemente, produção de textos, em especial, o gênero conto.

A problematização desse tema, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, instaura-se com base na nossa experiência em sala de aula, revelando que alunos do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram, efetivamente, sua capacidade de compreender e produzir textos. Partindo da hipótese de que lhes falta, ainda mais, ativar o conhecimento prévio para um desempenho satisfatório nessas atividades, justifica-se, plenamente, a importância do tema para o ensino de leitura e produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim se considerando, o propósito deste capítulo é sugerir estratégias didático-pedagógicas para o ensino de leitura/escrita de textos do gênero conto, capazes de ampliar competências linguísticas e comunicativas dos alunos do Ensino Fundamental.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Para tratar adequadamente do propósito supramencionado, convém, a título introdutório, discutir alguns princípios fundamentais a respeito da leitura e da importância do conhecimento prévio na leitura. Afora isso, também serão consideradas reflexões acerca dos elementos constitutivos do gênero conto.

O QUE SE CONCEBE POR LEITURA?

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 53), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, no tópico Prática de Leitura, apresentam a seguinte definição para a leitura: “A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.”.

Prosseguindo, ainda explicam que não se trata meramente de decodificar, extraindo informações da escrita; mas, sim, trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão a partir da qual os sentidos começam a ser construídos antes mesmo da leitura propriamente dita.

Na concepção interacional ou dialógica, a qual perfilhamos, Koch e Elias (2010, p. 10, grifos das autoras) afirmam: “os sujeitos são vistos como *atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto*, considerando o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”.

De modo análogo, Kleiman (2013, p. 12) defende que a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. É razoável, portanto, concluir que a leitura não se constitui em um ato solitário, uma vez que o leitor é sempre parte de um grupo social e, por certo, carrega elementos de sua vivência para o momento da leitura. De modo idêntico, a leitura proporcionará outras vivências do mundo ao leitor.

Em sendo assim, a leitura é um ato que depende de estímulos variados e de motivação contínua. Sua prática é uma tarefa essencial para a construção do conhecimento e da formação dos indivíduos. Nesse sentido, as aulas de Língua Portuguesa destacam-se como fundamentais para o ensino de processos de estabelecimento de significação por meio da leitura, tais como, a construção de pressupostos, inferências, identificação de relações intertextuais, entre outros.

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PRÉVIO NA LEITURA

De acordo com os PCN (1998), o ensino da leitura objetiva formar leitores competentes, capazes de compreender o que leem e que identifiquem os elementos implícitos, estabelecendo, assim, relações entre o texto que leem e outros que já foram lidos, de sorte que estejam atentos à diversidade de sentidos que podem ser atribuídos ao texto.

Para cumprir esse propósito, Kleiman (2013) afirma que a compreensão de um texto se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio. Ou, colocando em outros termos: o leitor utiliza, no ato da leitura, o conhecimento que adquiriu ao longo de sua vida.

Dessa maneira, o trabalho com a leitura envolve, conforme a autora, a interação de diversos níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que vão levar o aluno a construir o sentido dos textos que vier a ler.

O conhecimento linguístico abrange, por assim dizer, desde o conhecimento sobre pronúncia, vocabulário e regras linguísticas, chegando até o conhecimento sobre o uso real da língua. O conhecimento linguístico, portanto, é um componente do conhecimento prévio sem o qual não é possível haver compreensão.

Do mesmo modo, o conhecimento de mundo, ou enciclopédico, é igualmente outro componente do conhecimento prévio e abrange desde o domínio que, por exemplo, um físico possui de sua especialidade até o conhecimento de fatos, tais como “o gato é um mamífero”,

adquiridos nas experiências e convívio em sociedade. De fato, somente haverá compreensão se o conhecimento de mundo for ativado durante a leitura, o que possibilita ao leitor preencher vazios do texto, ou o que ficou implícito, com a informação adequada.

A fim de elucidar outro componente do chamado conhecimento prévio – o conhecimento textual – Kleiman (2013) considera, primeiramente, a classificação do texto sob o ponto de vista da estrutura. Então, exemplifica a estrutura narrativa, em contraposição à estrutura expositiva, que se caracteriza pela marcação temporal cronológica e pela causalidade. Outra característica, ainda segundo a autora, é o destaque dado aos agentes das ações, ou seja, aos personagens. Além do mais, a narrativa padrão conteria as seguintes partes essenciais: “*cenário ou orientação* onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; *complicação*, que é o início da trama propriamente dita, e *resolução*, o desenrolar da trama até seu fim” (KLEIMAN, 2013, p. 20, grifos da autora).

Tendo em conta essas noções, entende-se que tanto o conhecimento linguístico como o conhecimento de mundo e o conhecimento textual fazem parte do conhecimento prévio que, não sem razão, deve ser mobilizado no momento da leitura. Tudo somado, a ativação do conhecimento prévio é, então, fundamental à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor possui na memória que lhe permitirá construir inferências necessárias com base nas marcas formais do texto.

A esse respeito, Koch (2006), ao discutir os sistemas de conhecimento acessados por ocasião do processamento textual, destaca que as inferências constituem estratégias cognitivas que permitem ao ouvinte ou leitor – partindo da informação veiculada pelo texto e considerando o contexto – construir novas representações mentais e/ou estabelecer um paralelo entre segmentos textuais ou entre informação explícita e informação implícita no texto.

Nesta mesma linha de pensamento, Solé (1998), ao abordar o ensino de estratégias de compreensão leitora, ressalta atividades cognitivas que deverão ser ativadas e fomentadas ao leitor: (i) compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; (ii) ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão; (iii) dirigir a atenção à informação essencial do texto; (iv) avaliar a consistência do conteúdo do texto (há sentido?); (v) comprovar continuamente a compreensão, mediante a revisão, a recapitulação e a autointerrogação (parágrafo, subtítulo, capítulo...); (vi) elaborar e provar inferências, hipóteses, previsões e conclusões.

A autora reconhece que são processos internos, mas assevera que, a bem da verdade, devem ser ensinados. Ainda defende que o ensino de estratégias pode e deve acontecer em todas as suas etapas: antes, durante e depois da leitura.

CONHECIMENTO TEXTUAL: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO CONTO

Centramos esta seção num tipo de conhecimento prévio, o textual, uma vez que é intenção deste trabalho sugerir atividades didático-pedagógicas para o ensino de leitura/escrita de textos do gênero conto. Antes, porém, cumpre lembrar Marcuschi (2008, p. 155) que, ao diferenciar as noções de gênero textual, tipo textual e domínio discursivo, admite com Bakhtin ([1953] 1979) que “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)”.

Portanto, para o autor, a noção de gênero textual é entendida como formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Explica que o discurso inicia com a decisão por um gênero, por exemplo, “anúncio de restaurante” que esquematiza informações específicas (pratos, preços, endereço, telefone, entre outras), resultando num texto com configuração que busca ser aceito pelos fregueses. Desse modo, a própria linguagem segue a decisão do gênero e seu funcionamento discursivo no contexto pretendido.

Tais considerações nos parecem indispensáveis no sentido de que o conto pode funcionar como uma ferramenta didática em sala de aula, em razão de suas características, pois se sustenta em torno de um único conflito e, por ser uma narrativa curta, costuma ser bem aceito pelos alunos no contexto escolar.

O conto, por ser uma narrativa condensada, pode ser trabalhado na íntegra durante as aulas de Língua Portuguesa. Essa possibilidade é muito importante, pois especialistas apontam como prejudicial para a compreensão do texto quando se leem somente trechos fragmentados de textos longos em sala de aula: “A leitura de contos pode estimular o aluno-leitor a encontrar, na leitura literária, uma forma lúdica de entender melhor sua própria realidade. Ao ler narrativas curtas, que exijam uma resposta mais rápida e dinâmica do receptor, o aluno pode se sentir mais atraído pelo texto.” (SILVA, 2005, p. 93).

Realmente, essas questões, postas como estão, parecem levar à ideia de que o trabalho com o gênero conto pode contribuir para desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, atraindo-os para as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e para interpretação do texto. Atividades que levem o aluno a perceber as características do gênero, por exemplo, podem, efetivamente, desenvolver não só a capacidade de reconhecimento do gênero estudado, bem como propiciar um posicionamento crítico em situações da vida diária, dado que leem e interpretam textos com as mais diferentes finalidades, produzidos para os mais diversos contextos sociointeracionais.

Isso pode explicar um dado curioso ligado à recepção do conto: para Cortázar (2013 [1962]), o conto deve estalar, pulsar no leitor a cada nova linha, sendo capaz de instigar e emocionar,

iluminando para além da escrita. Ainda conforme esse escritor argentino, um bom conto deve gerar ao seu final uma espécie de abertura, proporcionando ao leitor uma nova visão sobre o que lhe cerca; o que, a nosso ver, poderá desvendar aos alunos-leitores novas formas de pensar e agir no meio social, a partir do olhar de quem narra a história.

Nesse sentido, é oportuna a metáfora da lente de uma filmadora para o narrador, pois, afinal, é fundamental entender, na leitura do conto, que existe um foco narrativo que é a perspectiva adotada a partir da qual se contará a narrativa. Dizendo-o de outra maneira, o foco narrativo vai funcionar como uma lente a partir da qual se pode ter um ponto de vista. A vantagem dessa lente está em que a sua inversão promove visões diferenciadas sobre a mesma temática.

Nesse particular, é elucidativo o exemplo de Abreu (2008, p. 139):

Imagine que você foi visitar o Salão do Automóvel em São Paulo e está tentando ver aquela maravilhosa Mercedes conversível que está a alguns metros de um cordão de isolamento perto do qual você conseguiu chegar conquistando espaço com os cotovelos entre a multidão de curiosos. Ao lado do automóvel, está uma belíssima modelo, mas, que diabos!... ela está escondendo os detalhes da lanterna traseira!

Imagine agora que você, uma semana depois, passou por uma concessionária Mercedes e consegue ver o mesmo carro, aproximar-se dele, entrar, observar os comandos, mexer neles à vontade. Eis a diferença de ponto de vista. A distância, a escolha de quem vê a história que você vai contar mudam a maneira como os leitores serão afetados emocionalmente com relação aos personagens e às suas ações, pois as coisas parecem diferentes dependendo também de quem as vê.

De fato, o ponto de vista poderá ser de primeira pessoa ou protagonista que, nesse caso, participará da narrativa. Pode, ainda, ser de terceira pessoa ou narrador onisciente que conhece tudo e apresentará inúmeras informações sobre as personagens, incluindo seus pensamentos e estados de alma.

APLICAÇÃO DA TEORIA À PRÁTICA DE ENSINO

Revisitando o tema deste capítulo, é imperativo o uso de conhecimentos prévios, na leitura, para melhor compreensão de um texto. O problema, que já se colocou anteriormente, é que alunos do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram, efetivamente, sua capacidade de leitura e escrita de textos, em especial, os narrativos.

É desejável, portanto, uma abordagem prática do gênero conto, não somente por ser tradicionalmente constitutivo no programa curricular, mas, ainda, por entendermos que suas especificidades tornam mais salientes os aspectos cognitivos da leitura.

Afinado com esse pensamento, um roteiro de atividades práticas foi desenvolvido com base nessa proposição. No roteiro, foram adaptadas atividades da intervenção aplicadas aos alunos de 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola estadual da cidade de Patrocínio-MG.

Inicialmente, baseamo-nos em pesquisas bibliográficas a fim de identificar os pressupostos teóricos que dariam suporte ao trabalho. Além disso, para a proposta de intervenção, foi necessário realizar uma investigação sobre os elementos constitutivos do conto e a abordagem desse gênero em documentos norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil.

A escolha, no texto original da dissertação, por dois contos do escritor Pedro Bandeira justifica-se pelo fato de ele conferir aos seus textos temas que se aproximam mais do cotidiano dos alunos. Além de discussões sobre as características do gênero, o trabalho em sala de aula procurou ativar o conhecimento prévio dos alunos, permitindo-lhes estabelecer previsões, antes da leitura, acerca do título, do estilo do autor etc. Durante a leitura, também mobilizaram conhecimentos prévios, quando foram levados a aventar hipóteses sobre encaminhamento da temática e sobre as personagens. Essas hipóteses puderam ser confirmadas ou refutadas, nos comentários que se seguiram à leitura. Aliás, foram usadas estratégias para a compreensão antes, durante e depois da leitura dos textos conforme Solé (1998).

Como atividade instigadora, antes da leitura, propusemos a alguns alunos (aleatoriamente) que fizessem uma pesquisa e apresentassem aos colegas, pontuando fatos marcantes da vida do autor. Dessa tarefa, resultou a confecção de cartazes apontando as principais obras (inclusive, com citação de títulos constantes do acervo da biblioteca da escola).

Ainda complementar à tarefa, um dos alunos se apresentou caracterizado como sendo o próprio autor e encenou uma entrevista preparada por outro aluno entrevistador, de modo a responder perguntas relacionadas às particularidades de sua vida. Concluindo, as atividades motivadoras, antes da leitura dos contos, exigiram pesquisa e envolvimento dos alunos.

Antes da leitura, e também como estratégia motivadora, selecionamos várias imagens relacionadas à temática dos contos. No decorrer das aulas, como estratégia durante a leitura, além da intervenção através de perguntas diretamente relacionadas ao desenrolar da narrativa, ainda se fez um estudo teórico acerca dos elementos constitutivos do conto.

Foram trabalhados os contos *Eu nunca vou te deixar* e *Um problema difícil*, ambos de autoria de Bandeira. Neste recorte, porém, por questão de espaço, destacamos apenas o trabalho com o conto *Um problema difícil*, texto criativo e breve, capaz de prender a atenção do leitor pela

omissão do tema até o parágrafo final. Esse conto se mostrou genuíno para as proposições envolvendo os conhecimentos prévios dos alunos, na medida em que se solicitaram deles a construção de inferências e a elaboração de pressuposições permitidas pela leitura.

Já com o intuito de trabalhar estratégias depois da leitura, propusemos uma atividade de produção escrita que aparece adaptada no recorte que se fez para este capítulo. De resto, o desenvolvimento das aulas priorizou a interação e os diálogos com os alunos e entre os alunos. Em suma, as orientações metodológicas para cada atividade acompanham o roteiro que se vai ler mais adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, procuramos enfatizar a importância de conhecimentos prévios para a melhor compreensão e escrita de um texto. Para conduzir a intervenção docente, usamos estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura. Por conseguinte, optamos pelo gênero conto e desenvolvemos as aulas a partir de contos do escritor brasileiro Pedro Bandeira.

A justificativa para essa opção reside no fato de que os gêneros textuais devem nortear o trabalho com a língua materna em todos os níveis escolares, de modo a ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos. Ademais, o conto pode ser um grande aliado nessa tarefa em razão de suas especificidades que favorecem a ativação de processos cognitivos pelos alunos.

Visto assim, buscamos respaldar essa orientação em propostas oficiais de parametrização do ensino e em linguistas que tratam do assunto, pautados numa perspectiva sociointeracionista da língua. Prolongando e aprofundando esse aporte documental e linguístico, foi possível sugerir atividades (adaptadas) de uma pesquisa defendida no âmbito do Mestrado Profletras como apêndice deste capítulo.

Por fim, fica a derradeira recomendação de leitura do roteiro de aula e a esperança de que as atividades nele sugeridas contribuam com as aulas dos professores de Língua Portuguesa que assumem o compromisso de tornar seus alunos ainda mais competentes na língua de que já fazem uso.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **O design da escrita**: redigindo com criatividade e beleza, inclusive ficção. Cotia: Ateliê Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

CORTÁZAR, J. **Histórias de cronópios e de famas**. 6. ed. Tradução Glória Rodrigues. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013 [1962].

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, I. G. V.; ELIAS V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

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

SILVA, I. M. M. **Literatura em sala de aula: da teoria à prática escolar**. Recife: Luci Artes Gráficas, 2005.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE – ROTEIRO DE AULA

Objetivos: propor como estratégia de leitura/escrita – e consequente produção de textos – práticas envolvendo a ativação de conhecimentos prévios por parte dos alunos e os elementos constitutivos do gênero ficcional conto.

Conteúdos específicos:

- *Prática de leitura:* (i) identificar informações no conto e relacioná-las com outras já conhecidas da realidade dos alunos, permitindo-lhes a construção de inferências e explicitação de ideias pressupostas no texto; (ii) reconhecer elementos típicos de uma narrativa ficcional no conto de autoria do escritor Pedro Bandeira.

- *Prática de produção escrita:* (i) empregar os elementos específicos na narrativa, de acordo com a proposta de produção escrita; (ii) permutar o foco narrativo operando uma mudança de perspectiva ou ponto de vista dos narradores, sugerida para a produção textual.

Ano/Série escolar: 6º ano do Ensino Fundamental II.

Número de aulas previstas: 03 aulas (50 minutos cada uma).

Desenvolvimento: Qualquer que seja o profissional do magistério que se dispuser a desenvolver a competência em leitura e escrita, constatará a necessidade de trabalhar conhecimentos prévios com seus alunos sobre como se compõe um texto narrativo. A exemplo do proposto no texto original da dissertação de mestrado Profletras, desenvolvemos, neste roteiro, estratégias didáticas centradas na leitura/escrita de contos. Essas atividades pretendem fornecer subsídios para que o professor possa trabalhar de maneira mais significativa o gênero conto em sala de aula.

1º momento/Atividade 1

Caro professor, recomendamos trabalhar as características estruturais e de conteúdo referentes a textos narrativos, em aulas voltadas para esse fim. Sugerimos baixar da internet o conto *Um problema difícil*, de Pedro Bandeira, e fazer cópia para os alunos. Para usar as estratégias (antes, durante e depois da leitura), sugerimos o conto transcrito abaixo:

Um problema difícil

Era um problema dos grandes. A turminha reuniu-se para discuti-lo e Xexéu voltou para casa preocupado. Por mais que pensasse, não atinava com uma solução. Afinal, o que poderia ele fazer para resolver aquilo? Era apenas um menino!

Xexéu decidiu falar com o pai e explicar direitinho o que estava acontecendo. O pai ouviu calado, muito sério, compreendendo a gravidade da questão. Depois que o garoto saiu da sala, o pai pensou um longo tempo. Era mesmo preciso enfrentar o problema. Não estava em suas mãos, porém, resolver um caso tão difícil.

Procurou o guarda do quarteirão, um sujeito muito amigo que já era conhecido de todos e costumava sempre dar uma paradinha para aceitar um cafezinho oferecido por algum dos moradores.

O guarda ouviu com a maior das atenções. Correu depois para a delegacia e expôs ao delegado tudo o que estava acontecendo.

O delegado balançou a cabeça, concordando. Sim, alguma coisa precisava ser feita, e logo! Na mesma hora, o delegado passou a mão no telefone e ligou para um vereador, que costumava sensibilizar-se com os problemas da comunidade.

Do outro lado da linha, o vereador ouviu sem interromper um só instante. Foi para a prefeitura e pediu uma audiência ao prefeito. Contou tudo, tintim por tintim. O prefeito ouviu todos os tintins e foi procurar um deputado estadual do mesmo partido para contar o que havia.

O deputado estadual não era desses políticos que só se lembram dos problemas da comunidade na hora de pedir votos. Ligou para um deputado federal, pedindo uma providência urgente. O deputado federal ligou para o governador do estado, que interrompeu uma conferência para ouvi-lo.

O problema era mesmo grave, e o governador voou até Brasília para pedir uma audiência ao ministro.

O ministro ouviu tudinho e, como já tinha reunião marcada com o presidente, aproveitou e relatou-lhe o problema.

O presidente compreendeu a gravidade da situação e convocou uma reunião ministerial. O assunto foi debatido e, depois de ouvir todos os argumentos, o presidente baixou um decreto para resolver a questão de uma vez por todas.

Aliviado, o ministro procurou o governador e contou-lhe a solução. O governador então ligou para o deputado federal, que ficou muito satisfeito. Falou com o deputado estadual, que, na mesma hora, contou tudo para o prefeito. O prefeito mandou chamar o vereador e mostrou-lhe que a solução já tinha sido encontrada.

O vereador foi até a delegacia e disse a providência ao delegado. O delegado, contente com aquilo, chamou o guarda e expôs a solução do problema. O guarda, na mesma hora, voltou para a casa do pai do Xexéu e, depois de aceitar um café, relatou-lhe satisfeito que o problema estava resolvido.

O pai do Xexéu ficou alegríssimo e chamou o filho.

Depois de ouvir tudo, o menino arregalou os olhos:

– Aquele problema? Ora, papai, a gente já resolveu há muito tempo!

Depois de os alunos terem lido, silenciosamente, o texto que lhes foi entregue, o professor poderá verificar se compreenderam a narrativa. Mestre, prepare perguntas pontuais, de modo a fazer com que os alunos relatem o seu entendimento para os colegas de sala. Questione a respeito dos elementos da narrativa como personagens, narrador, espaço etc.

A partir desse diálogo, em que se poderão incluir inúmeras outras perguntas investigativas, convidamos a desenvolver, junto de seus alunos, as atividades a seguir. As seis primeiras questões foram propostas com o objetivo de levar os alunos a enriquecer a leitura por meio do conhecimento prévio acumulado ao longo de suas vidas e registrado na memória.

Atividade 1

1) O conto de Bandeira, logo no parágrafo inicial, propõe uma pergunta e, em seguida, oferece uma informação a respeito do personagem Xexéu: "Afinal, o que poderia ele fazer para resolver aquilo? Era apenas um menino!". Tomando por base o seu conhecimento do universo infantil, qual hipótese se poderia levantar sobre a capacidade desse personagem para resolver o problema? Essa hipótese, ao final, se confirma?

- *Resposta Esperada* = o aluno deverá admitir que, de início, uma hipótese negativa era mais plausível sobre a capacidade de resolução do problema por Xexéu e sua turminha. Essa hipótese segue confirmada durante a leitura do conto, uma vez que perpassa por vários adultos de posição social. No final, contudo, essa hipótese deverá ser refutada em razão de o problema ser solucionado pela turminha; invalidando, em definitivo, a previsão de que um adulto é que teria condições de resolver o problema.

2) Já no segundo parágrafo do conto lido, podem ser encontrados alguns elementos que permitem inferir, usando o conhecimento textual, se se trata de um texto narrativo, descritivo, argumentativo ou injuntivo. Explique.

- *Resposta Esperada* = o aluno deverá reconhecer que, além de Xexéu, é introduzido um outro personagem, o pai do garoto. Também é dado a conhecer o cenário inicial, a sala de casa ou o contexto doméstico, ou seja, elementos constitutivos de um texto narrativo. Como informação adicional, o aluno poderá destacar, no enredo, a perspectiva objetiva do narrador onisciente.

3) Depois de constatado que há um problema de difícil solução, o autor começa a apresentação das personagens dentro de uma determinada ordem. O que se pode pressupor sobre a ordem em que são apresentadas essas personagens?

- *Resposta Esperada* = no momento da leitura, é desejável que o aluno pressuponha que o problema é encaminhado, cada vez mais, a personagens que desempenham funções sociais

de autoridade. Essa hierarquia sugere a visão dos adultos de como devem ser conduzidas as soluções de problemas dentro de uma sociedade, conduzida de acordo com regras, leis etc.

4) O escritor faz uso de um recurso da língua, quando, propositadamente, opta pela omissão de dados identificadores do difícil problema. É possível pressupor qual teria sido a intenção do autor em não revelar, durante todo o conto, o tema do texto: um difícil problema?

- *Resposta Esperada* = o discente deverá deduzir que a omissão de dados foi um recurso criativo escolhido pelo autor para prender a atenção do leitor e criar expectativas em relação ao problema anunciado no texto e mantido suspenso (e em suspense) até o final.

5) O que se pode inferir da fala de Xexéu no desfecho ou resolução do conflito: "Aquele problema? Ora, papai, a gente já resolveu há muito tempo!"

- *Resposta Esperada* = o aluno poderá inferir da fala, fecho do conto, que a condução que os adultos tomaram para resolver o problema foi bem mais demorada. Em contrapartida, sugere que aquele problema seguiu um caminho mais simples ao ser resolvido por crianças.

6) Uma declaração, logo no início, não somente já denuncia sua complicação do conto, como também servirá de base para desenvolver o tema: *Era um problema dos grandes*. Considerando o seu conhecimento de língua, o qualificador "dos grandes" permite inferir uma intensidade ou um tamanho para o problema?

- *Resposta Esperada* = será preciso levar o aluno a entender que a simples escolha de um qualificador poderá indicar atitudes subjetivas que, ao intensificar ou dimensionar, denuncia juízos de valor a respeito de algo ou alguém. No contexto do conto, "dos grandes" não expressa necessariamente o tamanho do problema; mais do que isso, indica uma valoração hiperbólica emitida pelo narrador: problema intenso, complexo, denso... Em última análise, equivale ao valor qualificador incorporado pela forma de tratamento: era um *senhor* problema!

2º momento/Atividade 2

Professor, o objetivo, deste segundo momento, é assegurar que os alunos compreendam a mudança de ponto de vista, provocada por um narrador-personagem ou por um narrador onisciente. Procure retomar os elementos constitutivos da narrativa já estudados anteriormente. Também relembre os tipos de discurso (direto, indireto, indireto livre) de que se pode valer o narrador de um conto. Na sequência, recomendamos uma proposta de produção escrita de texto.

Atividade 2

- Com base na leitura de *Um problema difícil*, procure reescrever o conto a partir da mudança de foco narrativo:

1) Primeiramente, adote a perspectiva do guarda do quarteirão, onde reside a família de Xexéu. Desse modo, não se esqueça de levar em conta as características desse personagem apresentadas no conto. Conhecendo o problema, o que o guarda diria se fosse contar os acontecimentos, em casa, para a sua esposa?

2) Desta vez, reescreva o conto a partir da perspectiva do menino Xexéu que, agora já com o problema resolvido, resolve relatar como tudo aconteceu à sua professora. Para isso, será preciso inventar um problema identificado em reunião da turminha e narrar como foi resolvido o problema "difícil".

- *Produções esperadas* = o objetivo dessa produção escrita é, na essência, levar o aluno a perceber que a mudança de perspectiva envolvida, na construção de cada um dos narradores sugeridos, exige que se revelem as características das personagens que assumem a narrativa, ou seja, Xexéu e o guarda do quarteirão. Sendo essa uma proposta que elege o trabalho com o foco narrativo, deve o professor, no momento da correção do texto do aluno, verificar a coerência entre os fatos apresentados em paralelo com o novo foco narrativo exigido na proposta.

Momento final/Atividade final

Mesmo antes de chegar ao final das etapas, o professor deverá avaliar os alunos, continuamente, durante todos os momentos, pois será possível adaptar as estratégias de ensino e aprendizagem se achar necessário. Ao assumir esse posicionamento, estamos considerando que o professor terá avaliado, de modo contínuo, a participação e o envolvimento dos estudantes nos momentos acima descritos. Uma outra avaliação, contudo, que sugerimos diz respeito à proposição de uma descontraída roda de conversa.

Atividade final

Professor, solicite aos alunos que formem um círculo, sentados no chão para descontrair. Conduza a conversa de modo a permitir que todos, cada um no seu turno, sintam-se confortáveis em responder perguntas como, por exemplo, o que conseguiram aprender com as atividades 1 e 2 propostas a partir da leitura do conto de Pedro Bandeira? Dentre os elementos estudados na composição do gênero conto, eleja um com o qual você mais tenha se identificado. Uma vez eleito, fale como se deu essa aprendizagem (permitido consultar anotações no caderno).

Caso houvesse outra oportunidade de refazer alguma atividade, o que você faria diferente como uma possibilidade de melhorar ainda mais?

Esse diálogo, permeado por essas e várias outras perguntas possíveis, seria uma forma (mas não a única, por óbvio) de permitir a você, professor, refletir sobre sua própria prática. Também possibilitaria aos alunos uma autoavaliação.

Textos/Material utilizado:

BANDEIRA, P. Um difícil problema. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4160/um-problema-dificil>. Acesso em: 20 out. 2018.

Sugestões de leitura ao professor:

BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA, K. R. **Estratégias de leitura aplicadas a alunos de 6º ano de Ensino Fundamental II de uma escola da cidade de Patrocínio-MG**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1987.

INTERAÇÃO PELA ESCRITA: UMA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA SURDOS

**Carla Regina Rachid Otávio Murad
Viviane Damacena**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar uma sequência de atividades para o ensino de língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para surdos, baseada na dissertação de mestrado de Viviane Damacena (2020), intitulada *Escrita e interação: uma proposta baseada na concepção de L2 para surdos*. As atividades foram planejadas, em formato de oficina, para uma turma multisseriada de alunos surdos, aprendendo português, matriculados no Ensino Fundamental de uma escola estadual de Uberaba-MG.

Conforme Gesueli e Góes (2018), ao considerarmos o papel da linguagem no processo de interação nos processos cognitivos, podemos presumir que, em geral, a criança surda encontra-se prejudicada tanto no sentido da falta de oportunidades que a sociedade exclusivista impõe na divisão de grupos por interesses econômicos quanto em termos da experiência escolar, em função do fato de que o professor e o aluno não partilham a mesma linguagem. Considerando as diferenças linguísticas, ao ensinar a língua portuguesa para alunos surdos, é necessário observar algumas características específicas de metodologias de segunda língua, respeitando, principalmente, a primeira língua desses alunos, no caso, a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Em uma aula de ensino de língua portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita para surdos, é necessário desconstruirmos a ideia de ensino de língua portuguesa voltada apenas para o ensino de palavras soltas, o clássico sinal – palavra, e pensarmos no ensino contextualizado, voltado para o significado das palavras nos textos e nos discursos e para a utilização da língua no cotidiano do aluno surdo, de uma forma que o texto tenha um sentido real para ele. Assim, a recomendação, segundo idealizadores das políticas públicas para o ensino bilíngue de surdos, é “garantir que o Currículo da Educação Básica na Educação Bilíngue de Surdos seja elaborado em uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas” (BRASIL, 2013, s/p).

Sendo assim, observando que os livros didáticos têm como foco o ensino de língua portuguesa como primeira língua para pessoas ouvintes, percebemos a necessidade da proposição de uma sequência de atividades voltada para os alunos surdos, respeitando as metodologias de ensino de L2 e, principalmente, utilizando a Libras como língua de interação entre professor e alunos.

A valorização das relações sociais e das ações de mediação/educação pela linguagem são princípios em comum entre os pressupostos filosóficos de língua e linguagem de Bakhtin e Vigotski, teóricos que se debruçaram em investigações pautadas no materialismo histórico, uma corrente marxista que compreende o desenvolvimento humano em uma perspectiva social e econômica. Segundo Fernandes (2012, p. 96), “Vigotski e Bakhtin foram capazes de perceber

o fundamento da natureza dialógica da experiência humana como elemento essencial para compreensão e transformação da realidade”.

Dessa forma, princípios de dialogia de Bakhtin e de interação de Vigotski, apropriados por Lantolf e Thorne (2007), proporcionaram o suporte teórico adequado ao planejamento da abordagem de ensino pautada na interação verbal entre sujeitos pertencentes a este grupo de escolares que possuem em comum a Libras, língua materna ou primeira língua. Esses autores demonstram a importância da aquisição da segunda língua, no caso do aluno surdo, a língua portuguesa na modalidade escrita, baseada nos conhecimentos linguísticos que esse aluno já apresenta, comparando a língua-alvo com a sua língua materna, utilizada na interação como forma de respeito a sua cultura, além de facilitadora da aquisição.

A seguir, explicitamos os principais pressupostos da Teoria Sociocultural de aquisição de segunda língua, o ferramental metodológico aplicado e a sequência propriamente dita.

TEORIA SOCIOCULTURAL PARA A AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Baseando-nos nas concepções de linguagem de Bakhtin e Vigotski, consideramos a língua como algo vivo, significando e ressignificando de acordo com o discurso e seus interlocutores, tendo, assim, cunho social e histórico, promovendo a identidade de seus usuários, inserindo-os em uma comunidade usuária da língua, sendo capazes de se comunicar e se fazer membros atuantes da sociedade.

De acordo com a Teoria Sociocultural, a linguagem não é nem fenômeno linguístico isolado da fala ou interação e nem uma faculdade mental individual de linguagem. Apoiada na ideia de que a cognição humana é uma faculdade social, a língua é concebida na sua natureza, em uso, como um fenômeno social e não em situações hipotéticas ou idealizadas. Portanto, valoriza-se a construção de sentido “que emerge a partir das experiências do indivíduo em determinado contexto social-cultural-histórico-material” (MOTA, 2008, p. 50).

A aquisição da linguagem, quer seja por ouvinte ou por surdo, se dá através de processos mentais de apropriação do conhecimento a partir de experiências de natureza social, por meio de ferramentas mediadoras, como a língua, a cognição do professor e do aluno, além da participação em situações sociais, ou seja, tudo aquilo que entendemos ser recursos no ambiente em que o indivíduo está, inclusive as relações com outros.

Dentre os principais conceitos que fundamentam a Teoria Sociocultural, estão os conceitos de mediação, regulação, internalização e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A mediação é explicada na teoria como um processo. Toda atividade humana, cognitiva

como a aprendizagem de línguas, é realizada por meio de dois tipos de artefatos: o simbólico, como a leitura e a escrita que estão na ordem do cultural; e o material, de ordem linguística, como os artefatos textuais e gêneros de discurso. Estes artefatos são indispensáveis para a construção do conhecimento operacional na e pela linguagem. Já a regulação e a internalização são mecanismos que o indivíduo lança mão para constituir sentidos nas práticas languageiras sociais. Por exemplo, um aluno aprendendo uma segunda língua faz uso de estratégias para controlar o processo mental de aprendizagem, como prestar atenção em uma coisa em vez de outra, planejar ação, raciocinar.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é definida por Vigotski (1978, p. 06) como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver problemas de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com parceiros mais capazes.

Tal conceito é fundamental para que o professor entenda o significado de se posicionar como orientador dos processos, da condução das atividades, da avaliação, de modo que o posicionamento do professor possa ser dialógico e responsivo no quadro de aquisição de linguagem pelo aluno.

Para a Teoria Sociocultural, o papel da L1 no processo de aquisição de L2 é o de mediação e de regulação. No caso específico de surdos aprendendo o português, a Libras faz este papel, visto ser sua língua materna. Daí a importância de o professor de português para surdos investir na proficiência em Libras e desenvolver conhecimentos bilíngues em ambas as línguas: Libras e Português. Além disso, a L1 também é usada pelo indivíduo como mecanismo de autorregulação em atividades em que usar exclusivamente a L2 é cognitivamente difícil a depender do desenvolvimento do aprendiz, individualmente. Ao invés de ser visto como um obstáculo, o uso da L1 é tido, nessa teoria, como uma contribuição ao processo de internalização da aprendizagem da L2. Como comprova o fragmento:

Deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais da produção não sejam frustrantes para a criança, mas ao contrário sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 44).

Segundo Lantolf e Thorne (2007), a criança em processo de aquisição de linguagem passa por estágios de apoio. No primeiro, ela se apoia em objetos concretos para se autorregular.

Num segundo estágio, o papel do mediador envolve mediação que pode ser implícita e explícita através de vários tipos de assistência, direção e *scaffolding* (“andaime”) por parte dos pais, familiares e professores, que é o mediador. No terceiro, a internalização ocorre por meio da autorregulação, denominada de fala interna. Para o surdo, é importante que o professor de português entenda que a sua fala interna é realizada por meio da língua de sinais.

Sobre o ambiente linguístico em que ocorrerá a instrução, o planejamento da interação, a interação entre pares e mesmo entre par mais experiente e menos experiente, professor-aluno, Costa (2000) mostra a importância da língua para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, afirmando que a interação é de extrema importância para a ligação entre a fala externa (social) e a fala interna (pensamento), dando significados na interação entre o par mais experiente (adulto ou criança mais experiente) e a criança que está em desenvolvimento linguístico.

Sendo assim, propomos o conceito de retextualização intralinguística como instrumento de avaliação de textos pelo aluno como forma de valorização do trabalho docente e discente na construção interlocutiva de sentido nos textos por meio dos quais se comunicam. Assim, ao avaliar um texto de um aluno surdo, Damacena (2020) explicita que o professor, na função de avaliador, reconstitui todo o sentido do texto do aluno por meio da tradução como retextualização (TRAVAGLIA, 2003), buscando estabelecer um diálogo responsivo com a escrita do aluno.

METODOLOGIA

A interação planejada é extremamente importante para que a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita aconteça, pois assim o aluno terá oportunidade do contato com o real da língua, utilizada no dia a dia. Por meio da produção de textos, pode-se perceber a presença da língua ou linguagem em construção pelo surdo. É preciso, no entanto, reconhecer os esforços cognitivos de linguagem empreendidos na aprendizagem de uma segunda língua, como a presença da lembrança gramatical da primeira língua do interlocutor.

Essa lembrança gramatical que o aluno surdo apresenta no aprendizado da sua segunda língua, no caso a língua portuguesa na modalidade escrita, está visível na presença da interlíngua no texto produzido por esse aluno. A segunda língua, portanto,

[...] apresentará vários estágios de interlíngua, isto é, no processo de aquisição do português, as crianças surdas apresentarão um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua-alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua. A interlíngua não é caótica e desorganizada, mas apresenta sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. (QUADROS, SCHMIEDT, 2006, p. 34).

Sendo assim, essa presença da interlíngua ilustra o desenvolvimento linguístico da criança surda. No escopo da Teoria Sociocultural, a variação encontrada na interlíngua de aprendizes de L2 é um importante sinal do engajamento do aprendiz com o contexto de ensino e aprendizagem. No entanto, ela nem sempre é valorizada como tal. É importante que o professor crie uma nova consciência em relação ao texto do aluno surdo, pois a produção escrita traz informações importantes sobre a ZPD, os objetivos do aprendiz e o tipo de mediação e ferramentas que estão disponíveis para ele.

Por meio do conceito de dialogia e responsividade na linguagem, reconhece-se que os enunciados não são apenas produzidos aleatoriamente, mas estão conectados ao que já foi dito, em resposta a outros enunciados e antecipando outros que virão (BAKHTIN, 2003). Neste sentido, a responsividade se dá de forma a se posicionar na alteridade, que constitui o diálogo, na relação dialógica, por meio da palavra como ponte, território comum entre locutor e interlocutor.

Como ponto de partida para o entendimento do aluno, utilizamos avaliações intralinguais, que possibilitam perceber o entendimento em relação ao discurso e ao texto, mostrando as possibilidades entendidas, como evidenciado no fragmento.

Na atividade linguística em geral, a valorização intralinguística reflete as distintas posições dos participantes das interações. Pode-se mesmo dizer que quando duas pessoas dizem falar da mesma coisa, na verdade elas chegaram, na interação, a, por assim dizer, compatibilizar suas distintas valorações. (SOBRAL, 2019, p.2).

Pensando na interação intralinguística do aluno em relação ao texto produzido, utilizamos um sistema de *feedback* dos próprios alunos, apresentado durante as duas primeiras etapas da sequência de atividades, a pré-atividade e a atividade, possibilitando que o processo de retextualização se torne complexo ao readquirir sentidos através da interação, como afirma Matêncio (2003, p. 3-4):

A produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências.

PROPOSTA DE ATIVIDADES

Nossa proposta apresenta uma sequência de atividades a ser realizada em três aulas, baseado em Damacena (2020). A sequência tem por base metodológica a organização em pré-atividades, atividades e pós-atividades, tendo sido ofertada na modalidade de oficina, para uma turma exclusiva de alunos surdos do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)⁶ de Uberaba-MG, que está lotado em uma escola estadual inclusiva. Nele, acontece o atendimento no contraturno aos alunos surdos que estão matriculados nessa escola, oferecendo oficinas de língua portuguesa, matemática e Libras, além de curso de Libras para o público ouvinte e cursos de Capacitação em Língua Portuguesa como L2 para surdos. O CAS também tem como público-alvo professores e estudantes de licenciatura.

A turma na qual foi realizada a oficina é uma sala multisseriada e bilíngue, composta de 15 alunos surdos do 6º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio, que apresentam heterogeneidade semelhante no desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita e, sendo assim, a oficina não segue os referenciais utilizados pelos professores do ensino regular, tampouco pode ser caracterizada como uma aula de reforço. A professora-pesquisadora é bilíngue, CODA (*Child of Deaf Adults*), mestre em Letras e com proficiência em Libras (Língua Brasileira de Sinais) pelo ProLibras⁷ e pelos CAS de Uberaba.

DISCUSSÃO

A sequência de atividades foi baseada, principalmente, no uso social da língua portuguesa pela pessoa surda, pensando no letramento que é necessário para que essa criança possa se inserir em uma comunidade ouvinte e consiga se desenvolver linguisticamente de forma a suprir todas as suas necessidades sociais.

Ao considerarmos a Libras como primeira língua do aluno surdo, é necessário, também, levar em consideração o conhecimento prévio sobre a língua portuguesa que esse aluno possa não ter, pois, ao se ensinar o aluno ouvinte, normalmente, esse conhecimento já existe, porém nem sempre acontece com o aluno surdo. Afinal, o português seria para ele a segunda língua, como nos adverte Souza e Assunção (2015, p. 156):

⁶ CAS são Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) ligados às Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC) e têm como objetivo promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada para profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da elaboração de materiais didáticos adequados a estudantes surdos e com deficiência auditiva.

⁷ ProLibras é o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que também confere Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.

Nesse sentido, sabemos que o ensino de Língua Portuguesa para surdos deve ser considerado como ensino de segunda língua, em que os alunos poderão demonstrar suas capacidades, modo de falar, pensar, viver, muitas vezes vistos como diferentes, porém são pessoas que têm o cognitivo preservado, necessitando de uma metodologia que atenda às suas dificuldades e ressalte suas capacidades.

Pensando nessas discrepâncias entre as duas línguas, percebemos que a criança surda, inserida em uma sociedade ouvinte, muitas vezes cresce e se desenvolve de forma isolada, sendo necessário que situações cotidianas sejam explicadas e que seja justificado esse trabalho para refletir sobre seu aprendizado:

Assim, pensando no aprendizado do surdo, quando este se depara com uma palavra descontextualizada e desconhecida, não consegue fazer a leitura, pois desconhece o seu sentido, vendo a palavra apenas como um amontoado de letras, portanto, sabemos que a palavra deve ser contextualizada, compreendida em sua história viva e concreta. (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2015, p. 159).

Tendo em mente a necessidade do uso real da língua pelo aluno surdo, a atividade proposta foi realizada pelos alunos surdos atendidos pelo CAS-Uberaba e foram analisadas de forma geral, não individual, pois, apesar de algumas particularidades individuais, o resultado geral foi o mesmo.

No primeiro momento, por exemplo, os alunos mostraram não ter conhecimento do significado da palavra “diálogo”, porém, com a sinalização da professora dos conceitos e o uso de sinais sinônimos do sinal-base diálogo, puderam estabelecer o reconhecimento, citando, até mesmo, exemplos como conversas de WhatsApp, como também entre eles mesmos durante o intervalo e durante as aulas, e até mesmo os diálogos entre namorados.

Ao produzirem um texto no formato do diálogo, os alunos surdos demonstraram certa confusão em relação a sua estrutura propriamente dita, misturando os personagens e, algumas vezes, não conseguindo seguir uma sequência coerente no decorrer do texto. Em uma situação única, a dupla mostrou tamanha confusão que a mesma pessoa estava perguntando e respondendo, como se fossem dois textos distintos.

Após as explicações da professora baseadas nas dúvidas e nos textos produzidos pelos alunos, foi mostrada, novamente, a estrutura do diálogo, apontando a necessidade de ter dois ou mais personagens, ilustrando a impossibilidade de a mesma realizar a produção dos dois lados do texto. Durante a pós-atividade, ao fazer a reescrita dos textos, como demonstrado no trabalho de Damascena (2020), os alunos mostraram um desenvolvimento mais completo

em relação à estrutura do diálogo, mostrando o conhecimento linguístico e textual necessário para que a atividade fosse realizada. A dupla que não havia mostrado coerência no seu texto conseguiu fazer uma produção respeitando a dualidade textual exigida no diálogo, conseguindo realizar um texto completamente coerente com a atividade.

A importância dessa sequência de atividades se evidencia na necessidade de inserção da criança surda em uma sociedade ouvinte usuária da língua portuguesa. Ao considerarmos a língua oral vigente, esse surdo, ao conhecer a sua estrutura básica na modalidade escrita, demonstra poder participar de forma mais ativa da sociedade, utilizando a língua majoritária para se comunicar de forma escrita, entendendo e fazendo-se entender, porém respeitando a sua língua materna, que é a Libras.

Para análise dos textos, escolhemos um único aluno para que não se torne muito extensa a descrição. Assim, foram analisadas a escrita e a reescrita do aluno Fábio, cujo nome foi trocado por questões de privacidade. Fábio está, no ano da escrita deste trabalho, no 7º Ano do Ensino Fundamental. Ele conta com a presença de um intérprete de Libras durante as aulas do ensino regular, no período matutino, e participou desta atividade específica em uma turma bilíngue com alunos surdos e com uma professora fluente em Libras, sem a necessidade da presença de um intérprete.

No primeiro texto, na escrita, vemos um diálogo simulado entre dois alunos surdos, sendo Fábio o paciente, enquanto o outro aluno, que faz o papel de médico, não será analisado.

Figura 1 – Escrita do aluno

Trabalho de Português

Nome do médico: Franciele

Nome do paciente: Viniúus

Data: 28/11/18

M: O que aconteceu com você?

P: EU TA DOENTE, CAUSA DENQUE

M: Qual quem e denque febre?

P: PORQUE ELA MORDEU, VOCE TA INQUESA

M: Quem e Ruim?

P: CARRO ME BATEU

M: O que quebrou e Vermelho?

Fonte: Aluno participante do projeto

Excerto 1 – transcrição

M: Oi, e aconteceu tem como

P: EU TO DOENTE CAUSA DENQUE

M: Que quem e denque Febre

P: PORQUE ELA MORDEU VOCE TA INQUESÃO

M: quem e Ruim

P: CARRO ME BATEU

M: osso quebrou e vermelho.

Ao ler o texto do Fábio, que faz papel de paciente, podemos perceber que, apesar de alguns desvios ortográficos, o aluno apresenta conhecimento linguístico da língua portuguesa ainda em desenvolvimento, utilizando-se da interlíngua para as construções frasais. No texto, percebemos uma certa incoerência de Fábio, pois ele menciona dois fatos distintos: “estar com dengue”, “alguém mordeu” e que “um carro bateu”, não mantendo, assim, uma sequência lógica em seu texto, o que pode ter sido influenciado pela fala do aluno que faz o papel de médico, tornando o diálogo incoerente.

Enfrentamos certa dificuldade ao realizarmos uma tradução intralinguística deste primeiro texto, devido à mudança de assunto entre uma fala e outra, como se observa em:

M: Oi, o que aconteceu com você?

P: Eu estou doente, acho que é dengue.

M: Você está tendo febre?

P: Estou com indigestão.

M: Está muito ruim?

O restante do diálogo é incoerente em relação ao do texto, ao considerarmos o fato de que o aluno fala sobre ter sido atropelado por um carro, algo que não tem relação ao diálogo inicial que trata sobre estar com dengue.

Figura 2 – Escrita do aluno

Unicuius -♡
Olá, tudo bem? Qual o problema?
TUDO MAS EU TO DIRREIA
Tem muito tempo que está com
diarreia?
SIM
Quanto tempo?
1 MINUTO
E você está vomitando também?
NÃO AS VEZS
Sim ou não?
SIM
Você está vomitando há muito tempo?
NÃO, AS VEZS

Fonte: Aluno participante do projeto

Excerto 2 – transcrição

M: Olá, tudo bem? Qual o problema?

P: TUDO MAS EU TO DIRREIA

M: Tem muito tempo que está com diarreia?

P: SIM

M: Quanto tempo?

P: 1 MINUTO

M: E você está vomitando também?

P: NÃO AS VEZS

M: Sim ou não?

P: SIM

M: Você está vomitando há muito tempo?

P: NÃO, AS VEZS.

Durante a reescrita, podemos observar o amadurecimento linguístico do aluno, que produziu um texto mais coerente, conseguindo desenvolver um diálogo e sendo capaz de entender e se fazer entender através do discurso. Há ainda a presença da interlíngua e alguns desvios ortográficos, porém não influenciaram no entendimento geral no texto. Percebe-se, claramente, o desenvolvimento linguístico e textual desse aluno. Há de se observar, no entanto, que o aluno

ainda não consegue realizar uma escrita em letra cursiva, utilizando da letra de forma ou caixa alta para a escrita de toda a sua produção textual.

Na tradução intralingual da reescrita, percebe-se a coerência que o aluno conseguiu conquistar no decorrer da atividade, desenvolvendo-se linguisticamente em língua portuguesa escrita, mostrando um diálogo coerente e que consegue cumprir com o seu objetivo:

M: Olá, tudo bem? Qual o problema?

P: Tudo. Eu estou com diarreia.

M: Tem muito tempo que está com diarreia?

P: Sim.

M: Quanto tempo?

P: 1 dia.

M: E você está vomitando também?

P: Às vezes.

A tradução intralingual mostra que, apesar de o aluno apresentar algumas dúvidas em relação ao diálogo, não conseguindo assimilar questões relativas ao tempo, dizendo estar com diarreia há apenas um minuto, ele foi capaz de entender todo o contexto, analisando as respostas que deveriam ser dadas, considerando o contexto. Percebe-se, também, o desenvolvimento linguístico do aluno em relação ao primeiro texto, mostrando ser capaz de elaborar o diálogo de forma coerente e em sua estrutura textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pode ser observado, ao longo deste capítulo, evidenciamos que é possível realizar um trabalho produtivo com a modalidade escrita em aulas de língua portuguesa como segunda língua para surdos. No apêndice, apresentamos um sucinto roteiro, elaborado a partir de nossas experiências, com algumas atividades planejadas, em formato de oficina, para uma turma multisseriada de alunos surdos, aprendendo português, matriculados no Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>. Acesso em: 07 fev. 2022.

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- COSTA, S. R. **Interação e letramento escolar**: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: EdUFJF, 2000.
- DAMACENA, V. **Escrita e interação**: uma proposta baseada na concepção de português como L2 para surdos. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional Profletras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2020.
- FERNANDES, J. F. F.; CARVALHO, M. G.; CAMPOS, E. N. Vigotski e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2012.
- GESUELI, Z. M.; GÓES, M. C. R. **A língua de sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita**. 2018. Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp7.htm>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. Sociocultural theory and second language learning. *In*: VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in second language acquisition**: an introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 197-220.
- MATÊNCIO, M. L. M. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *In*: **III Congresso Internacional da Abralín**. Rio de Janeiro, Anais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2003
- MOTA, M. B. **Aquisição de segunda língua**. Texto base da disciplina de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SOBRAL, A. Da valorização intralinguística à transposição tradutória: uma perspectiva bakhtiniana. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. esp., p. 1-8, 2019.
- SOUZA, S. A.; ASSUNÇÃO, S. G. A. Análise da escrita do surdo numa perspectiva dialógica entre a Libras e a Língua Portuguesa. **Revista Diálogos**: linguagem em movimento, ano III, n. 1, 2015.
- TRAVAGLIA, N. **Tradução Retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EdUFU, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

APÊNDICE – ROTEIRO DE ATIVIDADES

Oficina de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos: “Dialogando por aplicativo de mensagem”

Duração: 2-3 aulas

Objetivos: Conhecer a estrutura do diálogo; Conhecer o vocabulário em Língua Portuguesa pertinente ao diálogo; Consolidar o vocabulário sobre diálogo em Libras por meio da aprendizagem via língua portuguesa escrita.

Materiais utilizados: Notebook ou celular; Aplicativos de mensagens, como WhatsApp, Facebook, dentre outros; Projetor multimídia; Xerox com imagem da tela do aplicativo de mensagens; Quadro; Giz.

Pré-atividades

Neste primeiro momento, toda a interação entre os alunos e o professor é feita em Libras, sendo necessário, então, que o professor seja fluente em Libras ou que conte com a colaboração de um intérprete de Libras para acompanhar a aula.

- » O professor pergunta aos alunos se eles já utilizaram o diálogo em língua portuguesa escrita em algum momento da vida.
- » O professor explica, verbalmente, o que é um diálogo, qual é a sua estrutura e a sua importância.
- » Os *slides* a seguir são apenas uma opção para o professor, sendo a confecção de outro material um critério do professor.



Conhecendo o Diálogo

Tipos de diálogos

O Travessão

O menino estava sentado ao lado da mãe na sala de jantar quando indagou curiosamente:

- Mãe, amanhã é hoje?
- Não filho, hoje é hoje, amanhã que é amanhã.
- Então quando vai chegar amanhã?
- Amanhã, ora!

No outro dia, assim que acordou, o menino mal levantou, tornou a perguntar:

- E agora mãe, amanhã é hoje?

Disponível em <https://slideplayer.com.br/slide/3285716/>

Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/3285716/>



Disponível em https://br.freepik.com/vetores-premium/as- pessoas-conversam-entre-si-empresarios-discutem-rede-social-amigos-conversam-com-baloes-de-fala-de-dialogo-ilustracao-moderna-em-estilo_8954659.htm

Fonte: <https://bit.ly/3r6tcZw>



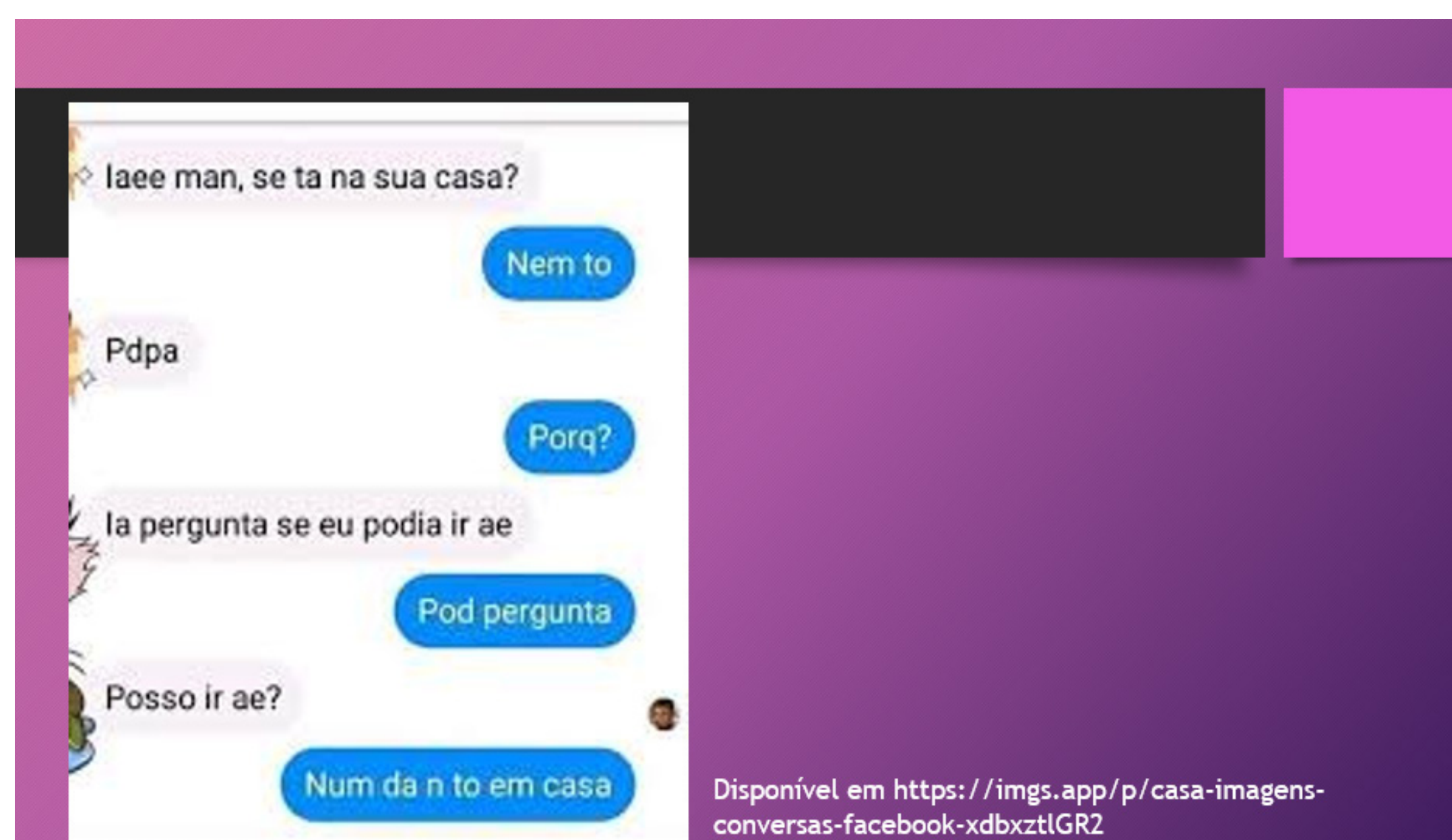
Disponível em <http://cepeitabuna.blogspot.com/2015/09/o-que-toda-crianca-surda-gostaria-que.html>

Fonte: <http://cepeitabuna.blogspot.com/2015/09/o-que-toda-crianca-surda-gostaria-que.html>

- » Depois da explicação, pergunta-se aos alunos em quais situações eles poderiam utilizar um diálogo. É preferível que o professor deixe que os alunos tentem descobrir os aplicativos de mensagens sozinhos.
- » Caso os alunos não digam nada sobre os aplicativos de mensagens, o professor, então, não os lembra ainda.
- » Após esse diálogo inicial, o professor mostra uma conversa de WhatsApp no projetor, perguntando aos alunos se eles consideram um diálogo, demonstrando, assim, que os alunos utilizam esse gênero textual de uma forma mais frequente do que imaginam.



Fonte: <https://www.topimagens.com.br/conversas-whatsapp/4349-conversa-do-whatsapp.html>

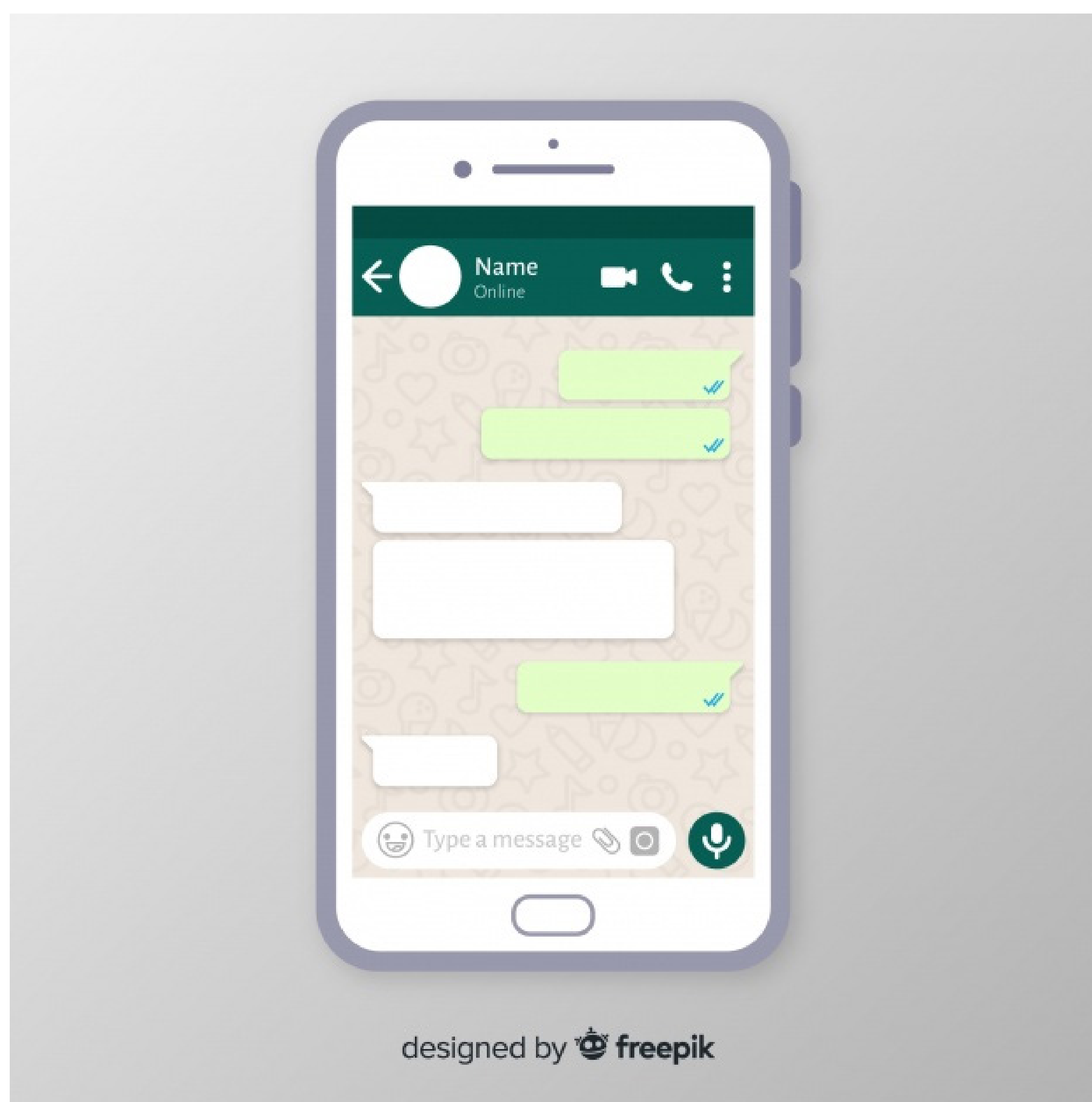


Fonte: <https://imgs.app/p/casa-imagens-conversas-facebook-xdbxztIGR2>

- » Então, o professor pergunta, mais uma vez, onde mais os alunos utilizariam o diálogo, além do que já haviam dito.

Atividade:

- » O professor relembra a estrutura do diálogo com os alunos, lembrando o que é utilizado nos aplicativos de mensagens.
- » É interessante, caso queira, mostrar os *slides* com os diálogos no aplicativo de mensagens, para que os alunos possam lembrar.
- » O professor, então, pergunta o que se lembram das características do diálogo, como é o tipo de linguagem usada, se pode usar *emoticons* ou não, se pode ter abreviações, etc.
- » A seguir, divide-se a turma em duplas, entregando um xerox de uma tela de um aplicativo de mensagens.
- » Pode-se procurar essas telas vazias no Google, tanto a tela do WhatsApp quanto do Messenger.
- » Caso seja necessário, a dupla poderá utilizar mais de uma folha de xerox para produzir o diálogo.



Fonte: https://br.freepik.com/vetores-premium/modelo-de-tela-do-whatsapp_3049278.htm

- » O professor, então, explica que os alunos irão reproduzir um diálogo, como se estivessem conversando pelo celular, pedindo para que não se identifiquem.
- » O professor escreve no quadro algumas características que a Linguagem que podem ter durante a conversa, como:
 - » Apelidos
 - » *Emoticons*
 - » Abreviações, como vc, pq, xau, eh, ã.
- » Para que se tenha controle em relação aos alunos e os textos, o professor pode numerar os textos e as duplas, fazendo anotações em seu diário.
- » É interessante que o professor delimite o diálogo, propondo situações e personagens, tais como:
 - » Seu amigo quer fazer uma festa, mas você precisa explicar que não pode por causa da Covid-19.
 - » Você precisa explicar ao seu amigo onde precisa ir para colocar crédito no cartão de ônibus.
 - » Sua mãe está pedindo para você ir ao supermercado e está te passando a lista de compras.
 - » A sua turma da escola vai fazer uma excursão e você precisa pedir aos seus pais a permissão para viajar também.
- » O professor recolhe os textos, e redistribui entre os alunos, pedindo que leiam e tentem conversar entre eles sobre o conteúdo.
- » Após a leitura inicial, o professor pede para que as duplas interpretem o texto que estão lendo em Libras, filmando-os.
- » O professor, ao terminar uma interpretação, pergunta a esses alunos se tiveram alguma dúvida na leitura do texto, se havia alguma palavra que não conheciam e se o texto fez sentido para eles.
- » A seguir, o professor pede para que essa mesma dupla reformule esse diálogo, apenas em Libras, filmando-os.
- » Para finalizar, o professor mostra as duas gravações, comparando-as juntamente com os alunos.

Pós-atividade

- » Para a reescrita, o professor disponibiliza os dois vídeos gravados pelas duplas.
- » Pode mandar os vídeos pelo WhatsApp para as respectivas duplas, assim eles podem rever quantas vezes julgarem necessário.
- » O professor relembra as características de linguagem de um diálogo no aplicativo de mensagens, já explicado anteriormente.
- » A seguir, pede para que os alunos transcrevam o diálogo de acordo com o vídeo que foi gravado em Libras.
- » O professor pode lembrar aos alunos que é necessário seguir a estrutura e as características já explicadas.
- » Ao final, o professor pede aos alunos que interpretem o diálogo em Libras, perguntando aos alunos se conseguiram perceber as diferenças desses diálogos, mostrando todo o desenvolvimento que os alunos conseguiram ter durante a atividade.

Avaliação

A avaliação pode ser uma prova de leitura, conforme o conceito de retextualização intralinguística, observando a capacidade de textualidade dos escritores. Fatores a serem observados nesta produção decorrem da compreensão do gênero de discurso “diálogo”, tais como: Competência sociolinguística em relação à linguagem formal e informal; e Competência linguístico-comunicativa (responsividade e dialogia).

ESCREVER E REESCREVER: UM APRENDIZADO POSSÍVEL DESDE OS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO⁸

Marinalva Vieira Barbosa

Nathália Regina Argenau Branco Theodoro

⁸ Este capítulo é parte da dissertação intitulada *A escrita e a reescrita no sexto ano do ensino fundamental II: uma proposta de intervenção*, defendida em 2017 para conclusão do curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino da escrita, nas últimas décadas, foi alvo de muitas discussões entre aqueles que se preocupam com o ensino da língua portuguesa. O questionamento acerca da forma mais adequada de ensinar o aluno a produzir um texto é fortemente debatido porque, historicamente, o que prevaleceu na escola é prática de correção das inadequações da escrita em relação às regras da gramática normativa. Essa prática não toma o texto como lugar de interlocução entre professor e aluno, mas como um corpo que precisa ser higienizado. Reescrever, nesse sentido, é o mesmo que revisar.

Ensinar a escrever reescrevendo é uma tarefa complexa que não se resolve com a mera correção dos problemas ortográficos, sintáticos e morfológicos dos textos produzidos pelos alunos. Dito de outro modo, a escrita exige trabalho com os recursos linguísticos e extralinguísticos. Esse trabalho ganha materialidade por meio da reescrita. Por isso, podemos afirmar, categoricamente, que não há escrita sem reescrita; não é possível declarar a existência de um texto sem que haja reflexão a respeito do que se deseja dizer e, com base nisso, sobre o como se pode dizer. A entrada nos universos da linguagem escrita não demanda somente o domínio de vocábulos, mas também o domínio dos elementos linguísticos e extralinguísticos, que transformam a linguagem em lugar de trabalho e produto desse trabalho. Para o embasamento teórico desse capítulo, ancoramo-nos em Costa Val *et al.* (2009), Fiad e Sabinson (2015), Geraldi (2013, 2015a, 2015b), Sercundes (2011) no que concerne às concepções de linguagem, de escrita como trabalho e nos critérios de análise de textos. Completam a fundamentação Serafini (2004) e Ruiz (2015), para discutir a relevância da correção indicativa e interativa por meio de bilhetes orientadores.

Considerando a importância da reescrita no aprendizado da escrita, dois pontos básicos, segundo Geraldi (2013, 2015a, 2015b), sustentam a argumentação que vamos construir ao longo deste capítulo: a) a língua não é um sistema pronto que existe fora dos processos de interação; b) a escrita é trabalho com o sistema da língua em situações contextualizadas e não dom que alguns possuem e outros não. Com base nesses dois pontos, é fundamental redimensionar o olhar em relação aos aspectos considerados importantes em um texto. A forma não deve sobressair ao conteúdo. O que acontece, com frequência, é que, no momento da correção textual, os aspectos gramaticais podem ser considerados mais importantes do que os aspectos semânticos e discursivos.

Por essa perspectiva, de acordo com Geraldi (2013), o professor assume a posição de quem abre portas para que o aluno entre nas próprias produções para tratar dos problemas de escrita. Ou seja, a reescrita é a chave para essa entrada e se traduz em um ensino que, se efetivado

desde os anos iniciais, leva o aluno ao aprendizado acerca de como trabalhar com as palavras, pensar as frases e eliminá-las quando necessário, até que o texto final tenha, em termos de usos da linguagem e coerência temática, um caráter de peça homogênea. Para tanto, a linguagem é lugar desse trabalho, o que envolve interação com o próprio e com outros textos.

Diante disso, neste capítulo, apresentamos resultados de um percurso de ensino que teve como objetivo criar as condições necessárias para que o aluno compreenda que há uma relação constitutiva entre escrita e reescrita e, conseqüentemente, para o professor demonstrar que a escrita pressupõe a reescrita e seu ensino-aprendizado é possível e necessário desde os anos iniciais de escolarização. Nesse sentido, o que apresentamos é a descrição do percurso feito para realização dessa proposta. Os dados analisados, produções de alunos do 6º ano do ensino fundamental II, fazem parte de uma pesquisa maior, desenvolvida no período de 2016 a 2017, para a escrita do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Para que os alunos participantes da pesquisa escrevessem, foi apresentada uma proposta baseada na leitura de contos de fadas. O intuito era a produção de um conto de fadas às avessas. Isto é, a proposta foi para que produzissem uma história subvertendo os desfechos e/os comportamentos tradicionalmente atribuídos aos personagens de contos de fadas. A partir dessa proposta, ocorreu o trabalho de escrita-reescrita. Do conjunto de produções, serão analisadas aqui a escrita e duas versões de reescrita de duas produções de alunos. Além das produções, compõem os dados os bilhetes e as orientações da professora na condução do trabalho de produção textual.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ESCRITA E REESCRITA

Criar as condições necessárias para que alunos, desde o ensino fundamental, construam para si as possibilidades de transitar pelo mundo da escrita envolve processos de ensino e aprendizagem bastante complexos. Nesse sentido, as práticas que o professor adota para construir esse trânsito, mesmo inconscientemente, estão fundamentadas em concepções de linguagem. Segundo Geraldi (2008, p. 40), "os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, relacionamento com os alunos", tudo corresponde à concepção que adotamos da linguagem. Ter clareza da concepção adotada, portanto, é de fundamental importância ao professor.

Geraldi (2008) e Travaglia (1996) pontuam três concepções de linguagem: a) a *linguagem como expressão do pensamento* considera, baseada nos estudos tradicionais da língua, que as pessoas não se expressam adequadamente por meio da linguagem porque não pensam. A

expressão por meio da linguagem se constrói no interior da mente, como um ato individual e afetado pela relação com outros interlocutores e pelo contexto enunciativo; b) a *linguagem como instrumento de comunicação* considera, baseada na teoria da comunicação, que a língua é um código que, composto por signos combinado segundo regras, pode ser usado por um emissor para produzir uma mensagem para um receptor. Este, ao receber a mensagem, faz a decodificação daquilo que foi produzido em forma de texto por aquele; c) a *linguagem como interação* considera, com base nas propostas pelo Círculo de Bakhtin/Volochinov (1929), que ações humanas são constituídas pela linguagem e, ao mesmo tempo, a linguagem é constituída por essas ações.

Para as reflexões que serão desenvolvidas neste capítulo, interessa a concepção de linguagem como interação, pois possibilita um ensino de língua capaz de levar em conta os sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem. Ou seja, por essa perspectiva, o ensino tem como objetivo não somente o aprendizado das regras gramaticais, mas, sobretudo, a capacidade de refletir, compreender e produzir interpretações sobre o mundo em que está inserido. Principalmente, possibilita que o aluno compreenda o papel da linguagem na compreensão e forma de agir no mundo.

Quando se tem como base a concepção de linguagem como forma de interação, de acordo com Geraldi (2013, p. 160), mesmo nas etapas de escolarização em que as produções apresentam ingenuidades em termos de construção e propósito do que se quer dizer, é preciso que o aluno:

- a) tenha o que dizer; b) tenha uma razão para dizer o que tem a dizer; c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas); e) escolha as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Nesse processo, o aluno assume-se enquanto locutor efetivo e o professor como leitor cooperativo dentro de um projeto de dizer. Por isso, a interlocução é a base do processo de produção escrita. Além disso, Geraldi (2013) discorre sobre três atividades de linguagem que podem nortear e fundamentar o trabalho do professor com a escrita e reescrita: as *atividades epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas*.

As *atividades epilinguísticas*, que se materializam no uso dos recursos expressivos e com central preocupação com a produção de sentidos, envolve a ação criativa do usuário da língua. A reflexão sobre as possibilidades de uso, os efeitos produzidos pelo uso de uma forma e não de outra é a base do trabalho com vistas à coerência sobre “o que se diz”. Por isso, quando provocada, mediada pelo professor, as atividades epilinguísticas permitem ao aluno aprender a usar os recursos da língua considerando as formas e as significações linguísticas.

As negociações de sentidos tendo em vista o que se pretende dizer, esse é ponto central de um ensino que englobe o ensinar considerando essas ações.

As atividades linguísticas estão localizadas no próprio texto, sobre os próprios recursos expressivos da língua. Nessas atividades, encontramos o trabalho com a linguagem, a seleção das palavras, os deslocamentos no sistema de referências e novas determinações relativas à língua. No uso da língua, trata-se de criar as condições necessárias para que o aluno aprenda a agenciar os recursos da língua a partir das exigências dos processos interacionais. “Essa atividade pressupõe e requer o diálogo, a permuta, a contradição, o apoio recíproco, a constituição dos alunos como interlocutores reais do professor e de si, e do professor como real interlocutor deles nas práticas de compreensão e produção textual” (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1064).

As atividades metalinguísticas tomam como objeto de estudo o falar sobre a língua sem a vinculação com os processos interacionais. São as atividades que têm como preocupação o conhecimento da língua, a construção de conceitos, classificações etc. De acordo com Mendes-Polato e Menegassi (2020, p. 1067), trata-se do saber descrever os fenômenos gramaticais “a partir de um quadro nocional consolidado ou intuitivo, com atenção ao fato de serem marcas de escolha autoral consciente, percebidas na compreensão ou efetivadas na produção textual”.

As três atividades são igualmente importantes ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem da escrita, entretanto entendemos que as atividades epilinguísticas e linguísticas precisam ser a primeira preocupação do professor no momento de planejar e desenvolver o ensino da escrita e reescrita. A metalinguística pode ficar para o último momento, porque mais importante do que escrever ortograficamente corretas as palavras, é preciso que o aluno tenha “o que dizer” e escolha as “estratégias” para realizar o seu projeto de dizer. Ou seja, o conteúdo é mais importante que a forma. Concordamos com Geraldi (2013) quando afirma que, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância nesse processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as outras atividades as tenham antecedido.

Para este estudo, importa a concepção de linguagem como forma de interação aliada à concepção de análise linguística, o que engloba as três atividades de linguagem (epilinguísticas, linguísticas e metalinguísticas) e resulta na compreensão da escrita como trabalho. (GERALDI, 2013, 2015a, 2015b; FIAD; SABINSON, 2015; SERCUNDES, 2011). Nesse sentido, para Geraldi (2015a), o mais importante é que os recursos linguísticos estejam em uso quando aprendidos e não o contrário, que sejam aprendidos para depois serem postos em uso. É na prática, nos usos possíveis da linguagem que a escrita precisa ser desenvolvida.

No ensino da escrita baseado nessas concepções, a produção textual é “ponto de partida e de chegada” para todo o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o mais importante

é o aluno “ter o que dizer” do que “como ele diz”. Nesse processo, duas dimensões que se interpenetram são de fundamental importância: *a discursiva e a semântica*. A primeira diz respeito ao critério de convencimento e adequação do texto. Trata-se de verificar se o texto está adequado à proposta solicitada e se o aluno conseguiu escrever uma releitura, neste caso, dos contos de fadas tradicionais. A segunda tem a ver com a coerência. Trata-se de verificar se os textos produzidos de fato foram compreendidos pelos alunos e se há neles um projeto de dizer coerente (GERALDI, 2013; COSTA VAL *et al.*, 2009).

Para que seja coerente, uma produção textual precisa ser inteira, com começo, meio e fim, independentemente de ser pequena e simples. Além disso, precisa ter unidade semântica, sem pular de um assunto para outro. Assim, para verificar se o texto é coerente, cabe considerar três critérios: continuidade, progressão e articulação. Segundo Costa Val *et al.* (2009), a continuidade diz respeito a verificar se o texto contém uma ideia nuclear e que se mantém do início ao final, sem rupturas no tecido textual. A progressão, segundo a autora, complementa a continuidade, para que o texto mantenha o eixo temático, mas com o acréscimo de informações e novidades, para ir além. A articulação, juntamente com a continuidade e progressão, compõem a tessitura textual, estabelecendo a inter-relação dos elementos textuais, encadeando as partes por meio de relação lógico semântica.

A CORREÇÃO DO TEXTO VISANDO AO APRENDIZADO DA ESCRITA-REESCRITA

Para construir uma compreensão de correção de texto compatível com as concepções de linguagem, escrita e reescrita adotadas, recorreremos a Ruiz (2015, p. 21), que considera “problema de produção textual” aquilo que gera estranhamento para o leitor, “tanto em relação à função do gênero ou do tipo do texto, como também dos objetivos visados na interlocução e das condições tanto de produção como de recepção desse mesmo texto”. Esse estranhamento, segundo a autora, não está relacionado à falta de intimidade com as formas de dizer (ortografia, por exemplo), que fragmentam a correção em frases e palavras apenas. Refere-se, no texto como um todo, a alguma lacuna de ordem discursiva ou semântica.

A autora afirma que, ao ler o texto do aluno, o professor se depara com várias lacunas e, muitas vezes, por meio da correção, exige que o aluno resolva todos os problemas de uma só vez, o que é praticamente impossível, pois a leitura que o aluno faz do seu texto é diferente da leitura do professor. Ruiz (2015) defende que, primeiramente, devemos dar “créditos de coerência” à produção, deixando de corrigir com tanta exigência, levando em conta, primordialmente, o que o aluno “tem a dizer”.

Nesse sentido, para Serafini (2004), uma boa metodologia de correção de textos engloba seis princípios básicos: i: correção não ambígua; ii: reagrupamento e catalogação dos problemas; iii: orientação para o aluno compreender e, com base nisso, realizar as correções necessárias; iv: correção de poucos erros ao mesmo tempo (os mais importantes) em cada texto; v: valorização dos aspectos adequados do texto do aluno; vi: correção condizente com a capacidade do aluno de produzir soluções para os problemas apontados. Os três primeiros princípios referem-se ao aluno, que deve compreender o que deve ser corrigido para reescrever. Os três últimos referem-se ao professor, que deve concentrar-se em aceitar o que o aluno tem a dizer, focar no que é mais importante no momento de cada correção e atentar-se ao tempo da aprendizagem do aluno, não exigindo aquilo que ele não pode oferecer.

Diante de muitos problemas de ortografia, sintaxe, léxico e organização, Serafini (2004) destaca que é importante que o professor procure descobrir algum mérito, de maneira que o aluno não veja o seu texto como um fracasso. Por isso, sugere que o professor inicie a correção do texto com um elogio, esforçando-se em não somente criticá-lo. É o que Ruiz (2015) chama de dar “créditos de coerência” ao aluno. Visto dessa forma, o texto é o próprio objeto de estudo e a linguagem é vista como forma de interação e estabelecimento de vínculos entre professor-texto-aluno. Como partícipe desse processo interacional, o aluno será capaz de ver o que o seu texto tem de bom e o que precisa melhorar, com a ajuda e mediação do professor. Segundo Costa Val *et al.* (2009), o professor abandona o lugar de revisor e assume o de leitor cooperativo.

Ruiz (2015) propõe a correção textual-interativa por meio de bilhetes. Estes têm a função de estabelecer diálogo entre professor e aluno a respeito dos problemas do texto. Esse diálogo ganha materialidade por meio de comentários mais longos e explicativos, escritos no pós-texto. Esses apontamentos devem iniciar com elogios do que está bom e sinalizar o que poderia melhorar. A intervenção, por ser mais detalhada, tem o bilhete como estratégia para o professor mediar a escrita do aluno no momento da correção, fazendo com que o aluno entenda com maior facilidade os seus apontamentos e propicia uma relação dialógica entre os interlocutores, os quais têm o texto como objeto de discurso.

Não adianta, entretanto, apenas fazer orientações no pós-texto. É necessário que o professor indique o local exato a ser modificado. Por isso, recorreremos à correção indicativa por apresentar, juntamente com a correção interativa, a melhor alternativa para que o aluno saiba o que e onde fazer.

Em síntese, a correção textual interativa por meio de bilhetes e a correção indicativa criam as condições necessárias para que o professor dialogue com o aluno por meio da marcação dos problemas na materialidade textual. Evita que o aluno se perca e elimine o máximo possível de dúvidas a partir das orientações anotadas nas margens do seu texto. Limita, também, as possibilidades de ignorar os comandos presentes na correção.

A REALIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE ESCRITA E REESCRITA

A categorização dos problemas encontrados nas produções textuais – e que se tornaram objetos de análise linguística conforme as concepções de linguagem e avaliação adotadas – foram organizadas com base nos seguintes eixos: a) *problemas de ordem estrutural, relacionados aos critérios discursivos e semânticos*, que levantam questões relativas à configuração do texto como um todo, ou seja, as condições de produção e o sentido do texto; b) *problemas de ordem gramatical*, que envolvem questões relativas à gramática, à ortografia, à sintaxe, à concordância, à pontuação, à paragrafação (GERALDI, 2013; COSTA VAL *et al.*, 2009). A partir disso, as correções textual e interativa que nortearam a orientação de reescrita ocorreram em dois momentos:

1ª Reescrita: foco na construção do que dizer. Nesta etapa, a análise das produções e os bilhetes orientadores estavam direcionados para as condições de produção, ao funcionamento comunicativo/discursivo, à dimensão semântica, ou seja, se os textos produzidos pelos alunos estavam completos, coesos, coerentes, se havia uma história às avessas de um conto de fadas tradicional e se havia articulação das ideias de acordo com fatores que integram um conto de fadas (situação inicial – conflito – clímax – desfecho).

2ª Reescrita: foco na construção do como dizer. Nesta etapa, a análise e os bilhetes orientadores estavam direcionados para os problemas de ordem gramatical, como, por exemplo, a sintaxe, paragrafação, pontuação, ortografia e acentuação.

Os textos A e B, que compõem o *corpus* analisado neste capítulo, conforme já mencionado, foram produzidos a partir da realização de uma sequência didática em uma turma de sexto ano do ensino fundamental II. A sequência foi composta por oito etapas: a) leitura e interpretação textual; b) produção da 1ª versão textual (1ª VT); c) realização de reescrita coletiva como exemplo do trabalho que precisaria ser feito por cada aluno; d) entrega do 1º bilhete orientador para a realização da 1ª reescrita (1ª PR); e) oficinas de análise linguística a partir dos problemas encontrados na 1ª PR; f) entrega do 2º bilhete orientador para a realização da 2ª reescrita (2ª PR); g) roteiro de avaliação; h) publicação de uma coletânea com as produções dos alunos.

Visando à construção do ter o que dizer, antes de iniciar a escrita, três versões de um mesmo conto de fadas foram lidas: “Senhora Holle”, “A gata borralheira” e “A gata sem borralhos”. Os objetivos comunicativos e linguísticos dessa etapa foram levantar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero, levá-los a compreender o que é um conto de fadas, desenvolver a leitura silenciosa e coletiva, comparar as três versões de um mesmo conto, abordar e discutir sobre a composição do texto, contexto de produção, elementos constituintes de conto de fadas,

bem como o que é uma releitura e conceitos de intertextualidade. Para dar mais subsídios ao trabalho de escrita, os alunos também assistiram, no YouTube, a uma releitura intitulada “Aurora” do conto de fadas “A bela adormecida”. A partir dessa leitura, para a 1ª VT, foi solicitado que escrevessem um conto de fadas às avessas, sem excluir ou copiar totalmente o original.

Após a entrega das produções, foi realizada a correção para diagnóstico das principais dificuldades em relação aos critérios discursivos e semânticos, ou seja, nesta etapa o objetivo foi verificar se o aluno conseguiu atender à proposta de forma coerente. Após, para a realização da reescrita coletiva, foi selecionado um texto da 1ª VT que não atendia aos aspectos semânticos e discursivos para realização da reescrita coletiva. Foi uma estratégia usada pela professora para levar os alunos a refletirem conjuntamente sobre como é possível melhorar um texto. Após essa atividade, foram convidados a retornar ao seu próprio texto e fazer alterações que julgaram necessárias. Com isso, foi realizada a 1ª PR.

Realizada a 1ª PR, agora com o foco no como os alunos construíram o seu dizer, para orientar a 2ª PR, oficinas de análise linguística foram preparadas e aplicadas, considerando o resultado da correção das produções textuais, a saber: dificuldades com a ortografia, paragrafação, pontuação, marcadores de tempo (advérbios/adjuntos adverbiais), correlação de tempos verbais, coesão lexical (para evitar repetições), discurso direto e indireto, operadores argumentativos, concordância nominal e verbal. Após a aplicação das oficinas, o 2º bilhete orientador foi entregue para que os alunos corrigissem os seus textos com foco no funcionamento dos recursos linguísticos e na necessidade de adequação às normas gramaticais. Por fim, os alunos receberam o roteiro de avaliação com o intuito de finalizá-lo, observando se seria necessário fazer mais alguma alteração dentro do que foi esperado para a proposta textual. A ideia, neste caso, é que o aluno realize a autoavaliação de seu texto, aprimorando-o antes de realizar a última reescrita.

Como resultado desse percurso de escrita, a coletânea intitulada “Era uma vez às avessas” foi organizada pelos alunos e professora e, posteriormente, publicada. Pais, a comunidade escolar e secretaria municipal de educação tiveram acesso a esse resultado. A última etapa foi uma estratégia para que as produções não ficassem restritas ao domínio da sala de aula, do conhecimento de alunos e professores.

A CONSTRUÇÃO DO “QUE DIZER” NO MOVIMENTO DA ESCRITA E REESCRITA

Para esta análise, as produções serão apresentadas em dois momentos. No primeiro, verificamos se o aluno, ao produzir o texto, conseguiu escrevê-lo com conteúdo dentro da configuração do gênero trabalhado, ou seja, se tinha “o que dizer” diante da proposta para

que produzisse um conto às avessas. No segundo momento, verificamos como mobilizou os recursos linguísticos para escrever a história, ou seja, o “como dizer”. Cabe destacar que, com a proposta de escrita e reescrita aqui apresentada, não pretendíamos ter contos de fadas exemplares, uma vez que se trata de uma turma de sexto ano do ensino fundamental II. A intenção, desde o início, foi apontar caminhos para que os alunos conseguissem, dentro de um projeto de dizer, desenvolver gradativamente a escrita, conscientes da necessidade da reescrita. A seguir, as produções (A e B) da primeira versão (1º VT).

Quadro 1 – Primeira versão textual A (1º VT)

Os irmãos porquinhos

1 *Era uma vez três irmãs porquinhos que vivia numa mata um porquinho tinha uma casa*
2 *de palha e ele só ficava lá, um dia apareceu um lobo esfomeado ele viu que a casa era de*
3 *palha e disse:*
4 *- Eu vou assoprar esta casa há há há!*
5 *Ele assoprou a casa e derrubo-la, em seguida saiu correndo atrás do porquinho, até*
6 *que de repente viu o outro porquinho recolhendo frutas, em seguida, os dois porquinhos*
7 *entrou correndo para casa de madeira e o lobo com muita e muita fome disse:*
8 *- Eu vou derrubar está casa também disse ele:*
9 *Logo em seguida derrubou a casa de madeira, os dois porquinhos abraçado tremendo*
10 *de medo saíram correndo para a casa do outro porquinho e o lobo não cansava de correr.*
11 *E o outro porquinho tão feliz não sabia de nada, ele só estava varrendo a casa*
12 *colocando lenha na chaminé e logo em seguida aparece um toque na porta. O porquinho*
13 *abriu a porta, e os dois porquinhos entrou, um dos porquinhos muito desesperado disse:*
14 *- O lobo está correndo atrás de nós fecha tudo, fecha a porta fecha a janela.*
15 *O lobo assoprou chegou a ficar até roxo de tanto assopra a casa de tijolos.*
16 *O lobo subiu encima do telhado e pulou dentro da chaminé de repente ele queimou a*
17 *calda saiu correndo para apagar o fogo, em seguida os três porquinhos saiu da casa.*
18 *Dois porquinhos era bem folgado e um era trabalhador mas mesmo assim eles viveram*
19 *feliz para sempre.*

Fonte: Theodoro (2018, p. 131)

No texto A, no que diz respeito às dimensões discursivas e semânticas, o aluno apresenta o que Geraldini (2013) afirma ser “muita escrita e pouco texto”. Isso ocorre porque repete integralmente a história do conto de fadas “Os três porquinhos”, sem qualquer mudança no enredo, embora apresente um texto razoavelmente estruturado, com poucos desvios ortográficos e gramaticais. Se a correção estivesse focada apenas na forma, poderia essa produção ser considerada adequada. Porém, analisando a dimensão discursiva, podemos afirmar que está fora do propósito: a produção de um conto de fadas às avessas. Dentro da repetição da história conhecida, o texto até atende ao critério da continuidade, pois há uma história com os elementos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho). O aluno soube articular as estratégias do dizer, encadeou as partes do texto, mas não conseguiu trilhar seus próprios caminhos para fazer a mudança da história, apenas repetiu o que já era de seu conhecimento.

A produção A recebeu o seguinte bilhete orientador, uma vez que o aluno pouco tem a dizer para além do que viu e ouviu das versões do conto usado como fonte de leitura.

Quadro 2 – Bilhete orientador A

Querido aluno,
Você apenas recontou a história dos Três porquinhos. Vamos refazer? Lembre-se do vídeo da Aurora, em que a Bela Adormecida, ao acordar, quer conhecer o mundo ao invés de se casar com o príncipe. Você consegue!
Prof^a. Nathália

Fonte: Theodoro (2018, p. 133)

Além do bilhete, a professora também reapresentou as características que tornavam diferentes os textos “A gata borralheira” e “A gata sem borralhos”, destacando em que ponto as versões dialogavam uma com a outra e a importância das diferenças para evitar que todos fossem cópias da versão principal. Com isso, reforçou para o aluno a importância da sua produção não ser repetição das outras histórias, principalmente porque se tratava de escrever um conto de fadas às avessas. Com base nas orientações do bilhete e mediações presenciais, a 1ª PR do texto A ganhou os seguintes aspectos:

Quadro 3 – 1º Produção Reescrita A (1º PR-A)

Os irmãos porquinhos

- 1 **Era uma vez três irmãs porquinhos vivia numa mata e norme, todos eram trabalhadores**
- 2 **mas um era mais pobre que o outro, só um era um pouco mais rico que os outros.**
- 3 Um tinha uma casa de palha, era uma casa bem simples e nessa mata tinha um lobo
- 4 muito mal e faminto disse:
- 5 - Eu vou dar só um assoprão nessa casinha de palha.
- 6 Em seguida o lobo assoprou a casa do porquinho, o coitado saiu correndo para casa do
- 7 irmão, **e esse irmão não estava lá na hora ele estava em sua horta regando suas verduras.**
- 8 O porquinho que estava na hora escutou um grito socorooo socorooo ele logo falou:
- 9 - Já vou já vou!
- 10 Ele chegou correndo abriu a porta e os dois entrou dentro da casa muito desesperado.
- 11 O lobo falou:
- 12 - Eu vou derrubar está casa também.
- 13 **Pobre casinha de madeira.** Enseguida o lobo assoprou e derrubou a casa, os três
- 14 porquinhos saiu correndo para a casa do outro porquinho.
- 15 O lobo tentou derrubar a outra casa mas ela era de tijolos ele tentou pular dentro da
- 16 chá miné mas **ele queimou a calda o lobo saiu correndo**, e os irmãos porquinhos ficou
- 17 feliz para sempre.

Fonte: Theodoro (2018, p. 133)

Na 1º PR do texto A, há poucas alterações em relação à 1º VT. Permaneceu a colagem na história original. Nas linhas 2 e 3, o aluno introduz a questão de que os três porquinhos eram trabalhadores, dois porquinhos eram ricos, um era pobre. Essa versão não aparece nos contos

originais ou nas versões que são recontadas, por exemplo, nos desenhos televisivos. Na linha 7, o porquinho não está mais varrendo sua casa, mas regando sua horta. Na linha 13, a casa é humanizada a partir de um sentimento de que ela sofrerá as consequências decorrentes do sopro do lobo. Por fim, há uma espécie de lei do retorno introduzida na história e que substitui a versão de que o lenhador matou o lobo. Nessa história, o vilão tem a cauda queimada. O restante da história permaneceu com o mesmo discurso. A recriação ainda não se configura como uma possibilidade para esse aluno, mesmo após o trabalho de reescrita.

No texto B, temos o inverso do que vimos no texto A. O aluno se fixa no tema sugerido, entende, mesmo que parcialmente, a tarefa que lhe foi solicitada e demonstra que tem o que dizer a partir da sua perspectiva interpretativa sobre o tema da escrita. A dificuldade se fixa na utilização formal dos recursos linguísticos. Há grande ocorrência de desvios ortográficos e ausência de pontuação adequada.

Quadro 4 – Primeira versão do texto B (1º VT-B)

A Cinderena mal vada

- 1 *Era uma vez uma garota que se chamava Cinderela. Cinderela morava com seu pai, sua*
- 2 *madrasta e suas duas irmãs Priscila e Carolina, - Cinderela desde muito nova respondia a*
- 3 *seu pai, ofendia suas irmãs ela adorava irrita as irmãs até que um dia - a madrasta viu ela*
- 4 *chegando e resolve colocar a Cinderela para fora de casa*
- 5 *- mas Cinderela fica indiquinada com isso e resolveu se vigar e vai para uma loja*
- 6 *- e contra um porte de pulgas e leva até a casa dizendo estar arrepida a madrasta*
- 7 *deixa ela entrar.*
- 8 *- Passando as horas a Cinderela logo pega o pote com pulgas e poi na cama da madrasta*
- 9 *e se denta começa a se coçar e vê as pulgas e core para pegar o veneno o – pai chega*
- 10 *desesperado e quando vê a cena logo vai para o quarto da Cinderela e vê o pode com um*
- 11 *pocor de pulgas e o pai coloca ela de castigo.*

Fonte: Theodoro (2018, p. 134)

Se levássemos em conta apenas os aspectos gramaticais da língua, esse texto tem muito pouco a nos dizer. Entretanto, após uma leitura cuidadosa considerando a importância dos “créditos de coerência”, verificamos que se trata de uma boa releitura de contos de fadas. Nas linhas 1 e 8, há a presença das expressões temporais (“Era uma vez”; “Passando as horas”) que contribuem para percepção da organização cronológica do texto e de sua linha temática global, iniciando, inclusive, um novo parágrafo. Outro recurso gramatical que sustenta a percepção dos componentes básicos da estruturação semântica (continuidade, progressão e articulação) é o jogo entre os tempos verbais próprios de um conto de fadas. No primeiro parágrafo, o aluno utiliza o pretérito imperfeito do indicativo para qualificar, por meio de ações que se prolongaram no tempo, a personagem Cinderela (chamava, morava, respondia, ofendia, adorava).

O texto B, em seu aspecto da coerência global do “ter o que dizer”, atende à proposta de produção de um conto de fadas às avessas, com destaque à maldade de Cinderela que nos contos tradicionais aparece sempre como a boa moça injustiçada. O aluno convenceu com sua história e, apesar de finalizar brevemente o seu texto dizendo “o pai coloca ela de castigo” (linha 11), em termo de sequenciação, o texto apresenta situação inicial, conflito, desenvolvimento e clímax bem definidos e articulados por meio da mobilização dos recursos linguísticos e das estratégias de dizer. Para melhorar ainda mais, convidamos o aluno a concluir melhor a sua história, não a finalizando de maneira tão abrupta. A seguir, o bilhete orientador que conduziu a primeira reescrita.

Quadro 5 – Bilhete orientador B

*Querido aluno,
Adorei sua história! Essa Cinderela aprontou, hein? Colocar pulgas na cama da madrasta é muita maldade, não? Ficou muito bom, seu texto é uma releitura do conto de fadas, parabéns!
Para torná-lo ainda melhor, você precisa terminar a sua história e nos contar o que aconteceu com Cinderela depois que ela foi colocada de castigo. Mãos à obra!
Bom trabalho! Conte comigo!
Prof.^a Nathália*

Fonte: Theodoro (2018, p. 135)

A partir desse bilhete, em sala de aula, a professora e o aluno imaginaram o que poderia ter acontecido depois que Cinderela foi colocada de castigo. O desfecho do texto “A gata sem borralhos” e do vídeo “Aurora” foram retomados, no movimento de mostrar ao aluno que um texto precisa ter um fio condutor (com início, desenvolvimento e fim bem definidos), senão corre-se o risco de o leitor ficar perdido. A 1ª PR é a que segue:

Quadro 6 – Primeira produção reescrita B (1º PR-B)

A Cinderena mal vada

1 *Era uma vez uma garota que se chamava Cinderena a Cinderena morava com seu pai,*
2 *sua madrasta e suas duas irmãs Priscila e Carolina, - Cinderela desde muito nova*
3 *respondia a seu pai, ofendia suas irmãs ela adorava irrita as irmãs até que um dia - a*
4 *madrasta viu ela ficou nevosa e resolve colocar a Cinderela fica indiquinada com isso e*
5 *resolveu se vigar e vai para uma loja – e comtra uma porte de pulga e leva até a casa*
6 *dizendo estar arrepedida a madrasta deixa ela entrar.*
8 *- Passando as horas a Cinderela Logo pega o porte com pulgas e poi na cama da*
9 *madrasta e se denta começa a se coçar e vê as pulgas e core para pegar o veneno o - pai*
10 *chega desesperado e quando vê a cena logo vai para o quarto da Cinderela e vê o pode*
11 *com um pocor de pulgas e o pai coloca ela de castigo- o fim não checou.*

Fonte: Theodoro (2018, p. 136)

A partir das orientações, a primeira reescrita atesta que o aluno percebeu que não finalizou o texto, porém, na linha 11, apenas acrescenta a frase “o fim não checou”. Essa finalização

deixa três hipóteses para a professora leitora: a) o aluno não compreendeu o que era para ser feito; b) o aluno simplesmente não quis melhorar o desfecho da história; c) compreendeu as orientações, mas manteve a ideia de escrever uma história com final aberto. Com as palavras de Geraldi (2013, p. 140), podemos afirmar que “estamos, de fato, diante de um texto, embora se constatem, de imediato, as dificuldades de seu autor no manuseio de estratégias para realizar o seu intento”.

“O COMO DIZER” DO ALUNO E O CONVITE PARA REESCREVER “DE NOVO”!

No desenvolvimento da proposta de escrita e rescrita, optamos por fazer também correções textuais por meio de bilhetes tendo em vista a necessidade de levar o aluno a compreender a importância do trabalho com os recursos linguísticos na construção do como dizer. Para tanto, usamos as correções indicativa e textual-interativa. A correção indicativa consistiu em enumerar para indicar o local do problema onde deveria ocorrer a mudança. A correção textual interativa, pós-texto, trouxe maiores explicações sobre o que deveria ser mudado, entretanto sem oferecer respostas prontas. Localizar, direcionar o olhar do aluno e, ao mesmo tempo, descrever foi a metodologia de correção para essa etapa do trabalho de escrita e rescrita.

A entrega dos bilhetes e a correção da 2ª PR foram em sala de aula. Aos alunos foi explicado quais itens compunham o bilhete orientador, lembrando os tópicos já trabalhados nas oficinas de análise linguística. Nos casos necessários (e para maioria foi), os alunos foram orientados a chamar a professora para sanar dúvidas; também podiam consultar o dicionário. A seguir, a transcrição do segundo bilhete orientador para o texto A:

Quadro 7 – Bilhete orientador ao texto A

Caro aluno,

Você ainda não apresentou uma releitura de contos de fadas. Pense em outras ações para os três porquinhos que não seja correr do lobo. Talvez o lobo seja o medroso desta vez. Use sua criatividade, você é capaz.

Para deixar seu texto ainda melhor, atente-se para alguns problemas.

1. Verifique o plural de “irmão” no título;
2. Linha 1: Verifique a separação da palavra “e norme”;
3. Coloque o grito “hahaha” entre aspas;
4. Linha 10: Um entrou, dois...? Verifique a concordância do verbo “entrar”;
5. Linha 13: Procure no dicionário a ortografia correta da palavra “enseguida”;
6. Linha 14: Um porquinho saiu, dois porquinhos...? Verifique a concordância correta do verbo “sair”.
7. Linha 16: Verifique a ortografia correta da palavra “cha miné”;
8. Linha 16: Um porquinho ficou, dois porquinhos...? Verifique a concordância do verbo “ficou”.
9. Linha 17: Verifique o plural da palavra “feliz”.

Um abraço, conte comigo!

Profª Nathália

Fonte: Theodoro (2018, p. 141)

Após receber esse segundo bilhete orientador, o aluno sentiu-se perdido em relação à localização do que era necessário corrigir. Por se tratar de alunos do sexto ano do ensino fundamental, era inevitável que isso acontecesse. Após os primeiros esclarecimentos em sala de aula e com a ajuda do dicionário, conseguiu realizar a 2ª PR de seu texto com a intervenção da professora. Neste caso, foi necessário ensinar a ler o bilhete e a entender a sua lógica de funcionamento.

A reescrita é um processo em que o aluno é convidado a analisar o que foi apontado pelo interlocutor/avaliador e, a partir das indicações, fazer as reconstruções necessárias sem mudar a proposta inicial de escrita. É comum o aluno, mediante o pedido para que reescreva um texto, agir como revisor, fazendo somente as alterações apontadas no plano da adequação às prescrições da gramática normativa. Daí a importância de incluir no ensino da reescrita também o ensino acerca de como responder as orientações sobre a correção do texto. A seguir o resultado desse segundo movimento visando à reescrita:

Quadro 8 – Segunda Produção Reescrita (2ºPR) – TEXTO A

Os **irmãos** porquinhos

- 1 Era uma vez três **irmãos** porquinhos vivia numa mata **e enorme**, todos eram trabalhadores
- 2 mas um era mais pobre que o outro, só um era um pouco mais rico que os outros.
- 3 Um tinha uma casa de palha, era uma casa bem simples e nessa mata tinha um lobo
- 4 muito mal e faminto disse:
- 5 - Eu vou dar só um assoprão nessa casinha de palha.
- 6 Em seguida o lobo assoprou a casa do porquinho, o coitado saiu correndo para casa do
- 7 irmão, e esse irmão não estava lá na hora ele estava em sua horta regando suas verduras.
- 8 O porquinho que estava na hora escutou um grito "**socorooo**" ele logo falou:
- 9 - Já vou já vou!
- 10 Ele chegou correndo abriu a porta e os dois **entraram** dentro da casa muito desesperado.
- 11 O lobo falou:
- 12 - Eu vou derrubar está casa também.
- 13 Pobre casinha de madeira. **Em seguida** o lobo assoprou e derrubou a casa, os três
- 14 porquinhos **sairam** correndo para a casa do outro porquinho.
- 15 O lobo tentou derrubar a outra casa mas ela era de tijolos ele tentou pular dentro da
- 16 **chaminé** mas ele queimou a calda o lobo saiu correndo, e os irmãos porquinhos **ficaram**
- 17 **feliz** para sempre.

Fonte: Theodoro (2018, p. 141)

Os itens destacados com vermelho demonstram que o aluno compreendeu o que deveria ser alterado e realizou a correção proposta por meio do bilhete; os itens destacados com laranja mostram que não conseguiu compreender ou desistiu de fazer a correção. Segundo Bakhtin (1992), o ouvinte, quando recebe e compreende um discurso, adota uma atitude responsiva de concordar ou discordar, de adaptar e executar. Nesse sentido, o aluno, assumindo-se como interlocutor, cada vez que lê os bilhetes, pode ou não responder com melhorias em seu texto,

demonstrando ou não compreensão responsiva sobre a própria escrita. Neste caso, o movimento de aceitação da interlocução e do trabalho propostos ficam em torno da reescrita do texto.

Avaliando a segunda reescrita do texto A, verificamos que o aluno progrediu em relação aos problemas de concordância apontados nas linhas 10, 14 e 16 e à ortografia das palavras das linhas 1, 13 e 16. Porém, em relação à dimensão semântica e discursiva, não fez qualquer mudança no enredo da história a partir da reescrita dos recursos linguísticos, permanecendo a versão original dos três porquinhos. Uma questão importante fica saliente aqui: o aluno tem maior facilidade de manusear as correções de cunho linguístico-gramatical e maior dificuldade para interferir no próprio texto visando à (re)criação de uma versão própria da história. Com isso, concluímos que ainda falta, nessa etapa de escolarização, a compreensão de que o trabalho com os recursos linguísticos tem relação com as mudanças semântico-discursivas. A reescrita desse aspecto ainda está atrelada à visão da correção gramatical.

Em relação ao texto B, para a realização da segunda versão da reescrita, foi produzido o seguinte bilhete orientador:

Quadro 9 – Bilhete orientador ao texto B

Caro aluno,
Você não concluiu ainda a sua história. Vamos pensar em como terminou a Cinderela? Foi embora com o príncipe, o pai a perdoou, resolveu sair pelo mundo... Use sua criatividade, você é capaz.
Para deixar seu texto ainda melhor, atente-se para alguns problemas.

1. Verifique a ortografia no título;
2. Linha 1: O uso do travessão inadequado na fala do narrador, não é um diálogo;
3. Linha 1: Evitar repetições, você já disse Cinderela várias vezes;
4. Linha 3: Não é diálogo, retire o travessão;
5. Linha 5: Mudança de tempo na história, outro parágrafo;
6. Não compreendi esse trecho. Refazer;
7. Linha 6: Ortografia da palavra "indiquenada";
8. Linha 8: Sem travessão;
9. Linha 6: Ortografia da palavra "porte";
9. Sem sentido este trecho. Reescrever;

Um abraço, conte comigo!
Prof^a Nathália

Fonte: Theodoro (2018, p. 143)

Após a explicação do bilhete, o aluno ainda continuou com muitas dúvidas, como, por exemplo, não conseguiu identificar o que estava inadequado no seu título, sendo necessário recorrer ao dicionário. Para discutir o uso do travessão como indicador no texto escrito de uma fala, a professora retomou a oficina aplicada sobre discurso direto, indireto e pontuação. Essas dificuldades demonstram que ainda não havia assimilado o uso do travessão, pois o utilizou de forma inadequada em mais de um momento. Na linha 6, para refazer o trecho, recorreu à

professora diversas vezes, porque não conseguia enxergar o que estava inadequado. Isso pode ser explicado por se tratar de aluno que ainda está no ensino fundamental e, por isso, em uma fase de aquisição das compreensões básicas acerca do desenvolvimento da escrita. A partir das orientações, a segunda versão produzida foi a seguinte:

Quadro 10 – Segunda Produção Reescrita (2º PR) – TEXTO B

	A Cinderela de mal com vida
1	Era uma vez uma garota que se chamava Cinderela . Ela morava com seu pai,
2	madrasta e suas duas irmãs Priscila e Carolina.
3	Cinderela desde muito nova respondia a seu pai, ofendia suas irmãs ela adorava irrita
4	as irmãs.
5	Até que um dia a madrasta viu ela mal tratanto a irmã a irmã ficou nevosa e a colocou
6	para fora de casa. Cinderela ficou indignada com isso e comtra uma porte de pulga e
7	leva até a casa dizendo estar arrepedida a madrasta deixa ela entrar.
8	Passando a hora a Cinderela Logo pega o pote com pulgas e poi na cama da madrasta
9	se deda madrasta começa a si coçar e vê as pulgas e corre para pegar o veneno. O pai
10	chega desesperado e quando vê a cena logo voi para o quarto da Cinderela e vê o pote
11	com um pouco de pulga e o pai coloca ela de castigo.
12	Um dia a Cinderela estava indo ao jardim e viu o príncipe e eles se casaram.

Fonte: Theodoro (2018, p. 143)

A 2º PR do texto B é mais coesa, com um nível de linguagem mais adequado ao gênero escrito. O aluno fez modificações, aprimorando-a, a começar pelo título “Cinderela de mal com vida”, mais expressivo e convidativo à leitura. Nas linhas 5, 8 e 12, percebeu as mudanças de parágrafo e de tempo na história, de acordo com as atividades trabalhadas nas oficinas de análise linguística. Na linha 1, não repete Cinderela, trocando pelo pronome pessoal “Ela”. Na linha 5, inclusive, utiliza-se o pronome oblíquo na expressão “a colocou”, referindo-se à Cinderela, demonstrando um avanço na compreensão do papel da coesão referencial na construção do texto. Além disso, retira os travessões utilizados inadequadamente no discurso indireto da 1º PR e corrige, com a ajuda do dicionário, as palavras “indignada”, “pote” e “desesperado”, das linhas 6, 8 e 10. Na linha 5, faz uma mudança da história e quem fica nervosa é a irmã, que coloca Cinderela para fora. Acrescenta a palavra “mal tratando” e a escreve de forma inadequada. O aluno não corrigiu as palavras “nevosa”, “comtra” e “porte”. Em suma, o movimento necessário para compreender a importância da reescrita na produção escrita foi realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante este estudo, buscamos demonstrar a importância que a reescrita tem para a realização do ensino e aprendizagem da escrita desde os anos iniciais de escolarização. Por essa perspectiva, procuramos demonstrar ainda que, em situações de ensino, todas as atividades

de linguagem são importantes ao processo de escrita, pois um texto é forma e conteúdo ao mesmo tempo e a voz do aluno ganha materialidade naquilo que tem a dizer e na forma com diz (COSTA VAL *et al.*, 2009).

Conforme já dito anteriormente, esse trabalho foi orientado pela compreensão de que o mais importante é o aluno “ter o que dizer”. Sendo assim, a proposta não foi abandonar a forma e privilegiar apenas o sentido, mas delinear um caminho possível por meio da correção e de reescritas que abordem as duas conjuntamente.

O produtor do texto A, para atender a proposta de produção textual, deveria modificar completamente o enredo. Talvez seja por isso que simplesmente ignorou o bilhete orientador e não refez sua história, deixando de atender a proposta solicitada. Em contrapartida, o produtor do texto B, embora apresentasse inúmeros problemas gramaticais, continha uma história coerente. Enfim, o aluno tinha “o que dizer”. Para corrigi-lo, bastava seguir as orientações dos bilhetes com a ajuda da professora e do dicionário.

Essa maneira de compreender a questão da correção textual não significa que devemos abandonar o ensino propriamente linguístico-gramatical. Devemos privilegiar o conteúdo, dando aos alunos créditos de coerência à sua criatividade e, num segundo momento, explorar o “como escrever”, a forma textual. A criação dessas condições é possível se o professor souber como avaliar os problemas do texto e, principalmente, se souber orientar a reescrita, uma vez que não há escrita sem reescrita; não é possível declarar a existência de um texto sem que haja reflexão.

Chamar a atenção do aluno para as diferentes relações e os diferentes efeitos de sentidos que os elementos linguísticos e discursivos podem estabelecer é o primeiro passo de uma estratégia que vise a superar as dificuldades de escrita. Esse processo, mesmo que os resultados alcançados ainda sejam textos que denotem a necessidade de avanços de determinados aspectos da aprendizagem, é de fundamental importância para construir na escola, para os alunos, a cultura de que escrever é reescrever.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

COSTA-VAL, M. G.; MARINHO, M.; CARVALHO, G. T.; MARTINS, A. A.; STARLING, M. H. A. R.; LEAL, L. de F. V. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FIAD, R.; SABINSON, M. L. T. M. A escrita como trabalho. *In*: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W.; ALMEIDA, M. J. de. (Org.). *et al.* **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João editores, 2015a.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. *In*: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015b.

MENDES-POLATO, A. D.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2015.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta de Matos; Adap. Ana Maria Marcondes Garcia. 12. ed. São Paulo: Globo, 2004.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J. W.; CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-24.

THEODORO, N. R. A. Branco. **A escrita e a reescrita no sexto ano do ensino fundamental II: uma proposta de intervenção**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018..

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação** – Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

APÊNDICE – ROTEIRO DE UM CONJUNTO DE AULAS PARA ENSINO DA ESCRITA/ REESCRITA

Objetivo: criar as condições práticas necessárias para que o aluno do ensino fundamental compreenda que não há escrita sem reescrita.

Conteúdo específico: Ler para escrever; escrever e reescrever; a leitura da própria escrita; construção da compreensão de que reescrever não é somente adequar vírgulas e as concordâncias.

Ano/Série escolar: 6º ano do ensino fundamental II.

Número de aulas previstas: 19 aulas.

Desenvolvimento:

Primeiro momento: Apresentação da proposta de escrita e da seleção de textos aos alunos. Leitura silenciosa e em voz alta dos contos selecionados. O objetivo dessa leitura é criar as noções básicas sobre leitura e interpretação textual. Sugerimos textos como: “Senhora Holle”, “A gata borralheira” e “A gata sem borralhos”. Após a leitura, é hora do diálogo entre professor e alunos sobre o tema dos contos lidos, sobre o desenvolvimento da narrativa e a percepção de cada um sobre o tema dos contos lidos. **Duração aproximada:** 3 aulas.

Segundo momento – produção da 1ª versão textual (1ª VT): proposta para que cada aluno produza a primeira versão de um conto às avessas. Para tanto, é importante explicar os que se espera dos alunos, o que o professor está chamando de conto às avessas. **Duração aproximada:** 2 aulas.

Terceiro momento: Com base nas concepções de correção textual interativa por meio de bilhetes e a correção indicativa, fora da sala de aula, o/a professor/a realiza a correção da 1ª VT e produz as orientações para que os alunos façam a primeira produção reescrita (1ª PR). O foco da correção e orientações, nesta etapa, é levar o aluno a ter o que dizer em relação ao tema do seu conto às avessas. **Duração aproximada:** 2 aulas.

Quarto momento: Antes da entrega da 1ª VT, o/a professor/a realiza a reescrita coletiva de uma produção textual como exemplo do trabalho de reescrita que precisa ser feito por cada aluno. Para tanto, sugerimos que seja selecionado um texto da 1ª VT que apresente dificuldades na organização dos aspectos semânticos e discursivos do tema. Após essa escrita coletiva, o professor entrega para cada aluno o 1º bilhete orientador para realização da 1ª primeira reescrita (1ª PR). **Duração aproximada:** 2 aulas.

Quinto momento: Após a produção da 1ª PR, professor/a realiza a correção e produz as orientações para realização da segunda produção da reescrita (2ª PR). Nesta etapa, o foco das correções é a construção do como dizer da parte do aluno. Para tanto, após as correções, é fundamental fazer um diagnóstico sobre as principais dificuldades que a turma apresenta em relação ao trabalho com os recursos linguísticos. **Duração aproximada:** 2 aulas.

Sexto momento: A partir do diagnóstico das principais dificuldades dos alunos e considerando a concepção de análise linguística, é hora de realizar oficinas de escrita em sala de aula. Isso nada mais é do que a organização de um conjunto de atividades didáticas abordando o ensino daquilo que para os alunos ainda constitui dificuldade. Por exemplo: marcadores de tempo e espaço nos contos de fadas, trabalhando com parágrafos, trabalhando com diálogos, discurso direto e indireto, os verbos nos contos de fadas. Pode ser uma oficina para cada tema ou uma para todos. Isso depende da quantidade de aulas disponível. Após a realização da/s oficina/s, o/a professor/a faz a entrega do 2º bilhete orientador para que os alunos produzam a 2ª PR. **Duração aproximada:** 6 aulas.

Sétimo momento: Após o desenvolvimento das oficinas, produção da 2ª PR, o aluno deve voltar ao seu texto e finalizá-lo observando os itens do roteiro de avaliação a seguir, fazendo um X ao lado de cada item e observando se é necessário mudar alguma coisa. Neste caso, o professor o acompanha na correção a partir do roteiro abaixo. A ideia, neste caso, é dar um ponto final nas intervenções do professor e colocar o aluno na posição de quem deve dar um acabamento para a sua produção. **Duração aproximada:** 2 aulas.

ROTEIRO DE AVALIAÇÃO	ESTÁ OK	PRECISA MUDAR
Você fez um conto às avessas a partir do conto de fadas escolhido?		
O local e o espaço foram mencionados na situação inicial?		
Seu herói ou heroína sofre uma perda logo ou passa por algum problema no início da história?		
O herói/heroína passa por provocações ou enfrenta desafios?		
Existe um elemento mágico (ser ou objeto) que ajuda o herói ou a heroína?		
No final da história, está claro o destino da personagem principal e do vilão?		
Na história, os acontecimentos estão separados em diferentes parágrafos?		
Há muita repetição de palavras aí, daí, né, depois?		
Há repetição excessiva dos nomes dos personagens?		
Os diálogos estão marcados com travessão para que o leitor possa identificar facilmente quem é que está falando?		

Momento final: Para que a produção textual de cada aluno não fique restrita ao domínio da sala de aula, sugerimos que a atividade final seja a organização e publicação de uma coletânea que pode ser nomeada de: “*Era uma vez às avessas*”; ou então, a construção de um mural (em algum espaço acessível para toda a comunidade escolar) com todas as produções. O objetivo desta etapa é simples: dar visibilidade, dar a ler para além das leituras já feitas em sala de aula.

Referências bibliográficas e contos utilizados:

Senhora Holle, A gata borralheira e A gata sem borralhos.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português-linguagens**. v. 6, 6º ano do ensino fundamental II. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

ESTÉS, C. P. **Contos dos irmãos Grimm**. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

SISTEMA Maxi de Ensino. **Ensino fundamental:** anos finais – livro integrado – 6º ano – 3º ed. Londrina: Maxiprint, 2015.

THEODORO, N. R. A. B. **A escrita e a reescrita no sexto ano do ensino fundamental II:** uma proposta de intervenção. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018.

Materiais: Projetor multimídia, computador, papel, lápis e borracha.

EDUCAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: PROMOVENDO A DIVERSIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA TURMA DO XAXADO

**Talita de Cássia Marine
Gilberto Antonio Peres**

INTRODUÇÃO

A concepção que grande parte da sociedade possui a respeito de língua está fortemente relacionada a uma concepção de homogeneidade, efeito de um ensino de língua portuguesa bastante enraizado em uma abordagem tradicional e que é difundida, ainda hoje, por muitas instituições escolares no âmbito da Educação Básica.

No entanto, já adentrando a segunda década do século XXI, defendemos que a abordagem sociolinguística de ensino de língua portuguesa, sustentada pelas contribuições da Sociolinguística Educacional e pela Pedagogia da Variação Linguística, considerando a heterogeneidade não só linguística, mas também social, é imperativa e fortalece o pressuposto de que “Língua e sociedade estão indissolúvelmente entrelaçadas, entremeadas, uma influenciando a outra, uma construindo a outra” (BAGNO, 2007, p. 38). Nesse sentido, acreditamos que esse pressuposto deve permear todo o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas de ensino fundamental e médio e, para tal, faz-se necessário que professores e alunos conheçam as características culturais e sociais da comunidade de fala em que a língua é usada.

Por isso, entendemos que cabe à escola o desafio de lidar de maneira consciente, respeitosa e valorativa com as variedades linguísticas que compõem o ambiente escolar, aproveitando o espaço da sala de aula – por meio de práticas de linguagem heterogêneas, empreendidas e orientadas pelo professor – para desenvolver um trabalho de abordagem sociolinguística de ensino de língua capaz de combater o fortalecimento do preconceito linguístico e de promover crenças linguísticas que favoreçam atitudes positivas e respeitadas face à diversidade linguística.

Para isso, as atividades propostas e desenvolvidas na sala de aula precisam colaborar para que os alunos manifestem interesse por experiências que envolvam o uso da língua em situações diversas, que promovam a consciência acerca da heterogeneidade linguística do Português Brasileiro, com vistas a promover ações didáticas que fortalecem o (re)conhecimento e o respeito por falares diferentes. Assim, contribuirão para minimizar a estigmatização de muitos desses falares que, por vezes, nasce e é alimentada pela falta de informações que envolve um ensino que desconsidera a língua em uso e, portanto, ignora a variação estilística.

Chamamos a atenção para este tipo de variação porque uma vez que as orientações documentais advindas do Governo Federal para o ensino de língua portuguesa – desde 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais e, mais recentemente, a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) – apontam para a importância de esse ensino acontecer a partir da língua em uso, materializada em diferentes gêneros textuais/discursivos; desconsiderar a variação linguística

é desconsiderar a própria natureza do gênero⁹. Isso porque, segundo Bakhtin (2003), o gênero discursivo é composto por uma estrutura composicional, por um conteúdo temático e por um estilo; logo, pautar o ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros é considerar o estilo que os compõem. E, dessa forma, compreender que esse estilo irá variar e que essa variação se materializará por meio da variedade linguística que é acionada pelo falante ao produzir determinado texto, seja este oral ou escrito.

Por isso, gêneros que demandam menos monitoramento linguístico poderão se realizar por meio de variedades da língua que nem sempre comporão o que se denomina como norma padrão ou norma culta e, ainda assim, esses gêneros – e conseqüentemente essas variedades linguísticas – precisarão ser abordados em sala de aula com respeito e de maneira reflexiva. Nesse sentido, acreditamos que o professor precisa promover junto aos seus alunos um ensino de língua que abandone a noção de certo vs. errado, em prol de uma abordagem que observe o contexto de uso, a prática de linguagem e o gênero textual-discursivo em que a língua está sendo usada. Não é mais tolerável que, em pleno século XXI, ainda fomentemos um ensino de língua pautado exclusivamente na escrita da norma padrão e em prescrições da gramática normativa, sustentadas por atividades de pura metalinguagem, caracterizadas por mera identificação e classificação de itens gramaticais.

Na esteira dessas reflexões, apresentamos, neste capítulo, uma análise de atividades que propusemos abordando questões diretamente relacionadas com crenças e atitudes linguísticas, bem como com o preconceito linguístico a partir de uma proposta didática concebida com o gênero discursivo tira. Para tanto, organizamos nosso texto seguindo a seguinte estrutura: iniciamos com essa introdução; procedemos a uma discussão da abordagem da língua no espaço escolar; em seguida, discutimos os conceitos de crenças e atitudes linguísticas; depois discorreremos acerca do preconceito linguístico, apresentamos a metodologia que embasou a proposta didática aplicada e as personagens dos exemplares das tiras que utilizamos na elaboração dessa proposta. Na sequência, fazemos a exposição das atividades propostas, seguidas da análise da aplicação. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e as referências bibliográficas.

ABORDAGEM DA LÍNGUA NA ESCOLA: CONFLITO ENTRE VARIEDADES?

O estudo que envolve língua e sociedade de forma consciente e reflexiva aponta para o reconhecimento do fato de que

9 Cabe ressaltar que a quinta competência específica de língua portuguesa apontada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) está diretamente relacionada a esta reflexão para a qual chamamos a atenção em nosso capítulo. De acordo com as orientações de tal documento, precisamos desenvolver, junto aos alunos da Educação Básica, habilidades que promovam a competência de “Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (BRASIL, 2017, p. 85).

[...] o que temos nas sociedades complexas e letradas é uma realidade linguística composta de dois grandes polos: (1) variação linguística, isto é, a língua em seu estado permanente de transformação, de fluidez, de instabilidade e (2) a norma-padrão, produto cultural, modelo artificial de língua criado justamente para tentar 'neutralizar' os efeitos da variação, para servir de padrão para os comportamentos linguísticos considerados adequados, corretos e convenientes. (BAGNO, 2007, p. 38-39).

Esses dois grandes polos mencionados por Bagno (2007), variação linguística e norma-padrão, suscitam uma reflexão imprescindível a respeito do conceito de norma¹⁰. É relevante que se deixe claro para qualquer falante/estudante a real necessidade de aprender a norma padrão frente a um contexto sociocultural e linguístico diverso. O que de fato se pretende é que o falante/estudante, por meio do processo de aprendizagem da norma padrão no espaço escolar, tenha a oportunidade de também se preparar para um bom desempenho linguístico em diversas práticas de linguagem, práticas estas que nem sempre se valerão da norma padrão. Nesse sentido, acreditamos que o espaço da sala de aula, no que tange ao ensino de língua portuguesa, deve ser um espaço democrático e que se pautem em uma visão heterogênea de língua. Por isso, não só a norma padrão deve ser objeto de ensino – e, portanto, de reflexão e análise – do professor de língua portuguesa, mas também as diversas variedades que compõem a norma culta (FARACO, 2008), bem como as variedades populares.

Sob tal perspectiva, em relação à abordagem de língua como um fenômeno em constante variação, embasamo-nos em Coseriu (1979, p. 63, destaque do autor), para quem "A língua muda justamente porque *não está feita*, mas, sim, *faz-se* continuamente pela atividade linguística". Justamente por isso, a língua se caracteriza como um fenômeno em constante construção, impregnada de valores que representam culturalmente o espaço em que ela se realiza por meio das atividades sociais dos membros de seu grupo, envolvendo as práticas de linguagem e confirmando que "toda língua falada muda; toda língua é 'suficiente' em relação ao mundo cultural a que corresponde" (COSERIU, 1979, p. 198).

Assim,

O que cabe ao professor é, simplesmente, considerando as experiências reais de seus alunos quanto ao uso da língua portuguesa, considerando a variedade linguística que eles utilizam e sua capacidade de nela se expressarem, conduzi-los nas atividades pedagógicas de ampliação de sua competência comunicativa. (CYRANKA, 2015, p. 35).

¹⁰ O conceito de norma assumido neste capítulo coaduna-se com Coseriu (1987, p. 74-75), para quem: "A norma é, com efeito, um sistema de realizações obrigadas, de imposições sociais e culturais, e varia segundo a comunidade. Dentro da mesma comunidade linguística nacional e dentro do mesmo sistema funcional, é possível comprovar várias normas (linguagem familiar, linguagem popular, língua literária, linguagem erudita, linguagem vulgar, etc.), distintas sobretudo no que se concerne ao vocabulário, mas amiúde também nas formas gramaticais e na pronúncia".

O professor há de sentir a necessidade de se preparar tanto em relação ao conhecimento que apresenta da língua, quanto às estratégias de trabalho pedagógico que irá assumir em sala de aula, a fim de que sua atuação seja sentida pelo falante/estudante como acolhedora e respeitosa diante da diversidade linguística, além de ampliar o repertório linguístico do aluno. Por isso, faz-se necessário que o docente desenvolva a habilidade de empreender em suas aulas, constantemente, um ensino reflexivo junto de seus alunos, atento à heterogeneidade e dinamicidade da língua em uso.

CRENÇAS E ATITUDES LINGUÍSTICAS: UMA BREVE E NECESSÁRIA REFLEXÃO

Se a escola, em especial por meio da atuação profissional docente, sentiu-se repelida a repensar os objetivos das aulas de língua portuguesa, em decorrência do conflito nela estabelecido entre a linguagem das camadas populares e a linguagem das classes dominantes, é compreensível que também os falantes/estudantes se proponham a refletir sobre a língua em situação de uso. E, como consequência dessa reflexão, apresentem uma tendência a estabelecer julgamentos a respeito das variedades linguísticas com as quais se deparam no ambiente coletivo em que se encontram diversas identidades e culturas. Faraco (2008, p. 165) expõe que “É justamente diante dos fenômenos da variação (por estes envolverem complexas questões identitárias e de valores socioculturais) que os falantes parecem se mostrar mais sensíveis, externando, muitas vezes, atitudes e valores de alta virulência”.

É fato que, na escola, muitas atividades de ensino propostas aos falantes/estudantes nem sempre objetivam prepará-los para a realidade do preconceito presente na sociedade. O esforço em lutar pelo respeito à diversidade, renunciando ao tratamento homogêneo da língua, não é garantia de que o falante/estudante não vá vivenciar situações em que, linguisticamente, perceberá conflitos caracterizados por valores de inferioridade *versus* superioridade ou por estigmatização *versus* prestígio linguístico. Isso ocorrerá porque esse tipo de preconceito “é fruto de avaliações e julgamentos exclusivamente socioculturais e decorrem das relações de poder e de discriminação que existem em toda sociedade” (BAGNO, 2007, p. 48).

Cabe ressaltar que esses julgamentos ocorrem devido às crenças¹¹ que os falantes carregam a respeito da própria língua. Por isso, determinados julgamentos e avaliações a partir das crenças que temos nem sempre nos levam a ações, a atitudes que serão socioculturalmente aceitáveis. Para Santos (1996, p. 8), que relaciona crenças a atitudes, definindo a primeira como “convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza”, e a segunda (atitude) como

11 Assim como Barcelos e Abrahão (2006, p. 18), entendemos este conceito “de maneira semelhante a Dewey, como uma forma de pensamento, como construções de realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais”.

[...] uma disposição, propósito ou manifestação de intento ou propósito.

Tomando atitude como manifestação, expressão de opinião ou sentimento, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam atitudes que manifestariam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas crenças em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

No processo de construção das crenças sobre a língua, podemos incorrer na infelicidade de projetar toda nossa avaliação no objeto e nos esquecer de que estamos estigmatizando o sujeito, o ser humano que usa a língua. Cabe aqui destacar duas competências específicas de língua portuguesa apontadas pela BNCC – a um e a quatro – que reforçam a necessidade de o professor promover um ensino que possa contribuir para que o aluno consiga:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. [...] 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. (BRASIL, 2017, p. 85).

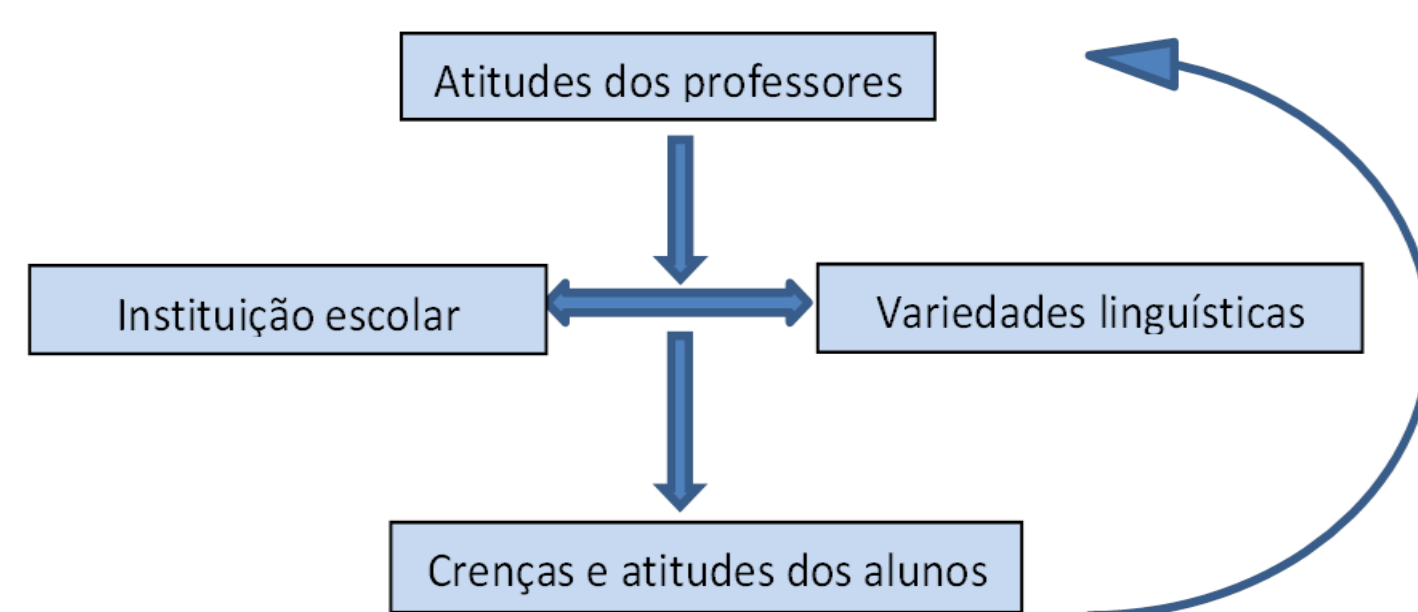
A atitude do professor face ao entendimento do caráter variável da língua precisa ser de tolerância e respeito à diversidade linguística que constitui a língua portuguesa e isso é fundamental para que o professor deixe de ocupar o lugar de agente de uma violência simbólica que, por vezes, é engendrada pela instituição escolar. Violência esta caracterizada pela “imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem *legítimas*”. Sob tal viés, “a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar *legítimo* e impõe esse saber aos grupos dominados” (BORDIEU; PASSERON *apud* SOARES 1993, p. 54, destaques dos autores).

Tendo em vista uma postura que possa contribuir para minimizar essa crença equivocada que promove uma visão de língua legítima e, portanto superior, em oposição a uma língua ilegítima e, por isso mesmo, inferior, a escola deve exercitar o acolhimento do alunado, com toda sua diversidade – inclusive linguística – buscando implementar uma pedagogia da variação linguística, sobretudo nas aulas de língua portuguesa. Por isso, a atuação docente deve ser impregnada de atitudes que sejam repletas de “humanidade”, uma vez que julgamentos linguísticos são, na verdade, “julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala” (SOARES, 1993, p. 41, destaque da autora).

Por fim, acreditamos que a partir do momento em que os professores manifestarem atitudes linguísticas mais positivas em relação à heterogeneidade da língua em uso devido à mudança de suas crenças em relação às diversas variedades que constituem a língua portuguesa e que devem ser abordadas, estudadas e legitimadas em sala de aula, isso poderá colaborar para a modificação de crenças e atitudes do alunado também. E assim, de fato, estaremos assumindo ações que podem repercutir na diminuição da disseminação do preconceito linguístico em nosso país, tal como representamos pelo esquema abaixo:

Esquema 1 – Consciência linguística na escola

Podemos enfraquecer o preconceito linguístico?



Fonte: Autoria própria

Fonte: Elaboração própria

Com esse tipo de postura, estaremos promovendo condições para o desenvolvimento da consciência linguística de nossos alunos e, uma vez conscientes acerca da heterogeneidade da língua, esses alunos terão recursos para reverem crenças equivocadas que foram sustentando ao longo dos anos dentro de uma escola tradicional, envolta por uma perspectiva homogênea de língua. Ao terem a oportunidade de se desfazerem de visões preconceituosas em relação à diversidade de usos linguísticos, o preconceito linguístico poderá, de fato, perder espaço na sociedade, pois olhares, percepções e atitudes de intolerância poderão ser substituídos por novos olhares, percepções e atitudes caracterizados pelo (re)conhecimento das diferenças linguísticas.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO: CONSIDERAÇÕES PONTUAIS

Na sociedade, acontecem várias situações em que o ser humano nem sempre é respeitado em decorrência de sua origem, classe social, raça, religião, vivenciando situações em que ele pode ser até excluído por outro ser humano. A essa situação de desrespeito, e até mesmo de intolerância, dá-se o nome de preconceito. Acreditando que todo e qualquer preconceito deve

ser combatido, defendemos o espaço escolar como um ambiente altamente relevante para a discussão desse assunto, a fim de minimizar na sociedade a questão da discriminação.

Essas situações de preconceito ocorrem também motivadas por atitudes de determinados falantes que privilegiam uma variedade linguística, geralmente usada por um grupo de falantes que já possui prestígio social, além de usufruir de uma boa escolarização. Essa atitude ignora também as características socioculturais da comunidade a que o falante discriminado pertence e acabam por confirmar que “O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe *uma única língua portuguesa digna deste nome* e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários” (BAGNO, 2003, p. 63, destaque do autor).

Assim, há uma resistência em aceitar o caráter heterogêneo da língua, não se compreendendo o fenômeno da variação linguística, reproduzindo situações de discriminação linguística. Frente a tais acontecimentos, “o **preconceito linguístico**, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser **combatido** com vigor e energia” (BRASIL, 1998, p. 82, destaques nossos). Para enfrentarmos esse tipo de problema, a escola básica precisa se engajar em uma proposta de implantação de “uma pedagogia que sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística” (FARACO, 2008, p. 180).

METODOLOGIA

Postas todas essas reflexões que antecederam esta seção, apresentaremos a metodologia que subsidiou a aplicação da proposta didática que explicitaremos neste capítulo. Afinal, toda proposta de atividades necessita de planejamento e métodos bem traçados para alcançar os objetivos pretendidos, e isso não é diferente no contexto escolar. Assim, a fim de organizar nossa proposta de atividades para uma reflexão sobre as crenças e atitudes linguísticas, bem como sobre o preconceito linguístico, tendo como público-alvo alunos da educação básica¹² (especificamente uma turma de 29 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública estadual, na cidade de Guimarães, Minas Gerais), procedemos a um estudo sobre o tema, criamos as atividades a serem aplicadas e as fundamentamos em um aporte teórico sólido (FARACO, 2008; BAGNO, 2007; 2013; SILVA, 2006; FARACO; ZILLES, 2017; SOARES, 1993; CYRANKA, 2015; POSSENTI, 2012; SCHERRE, 2008), ao qual também recorreremos para fundamentar a análise das respostas obtidas, constituindo o *corpus* desta pesquisa.

¹² As atividades foram propostas para aplicação em turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental; em nossa pesquisa de mestrado, escolhemos uma turma de 8º ano.

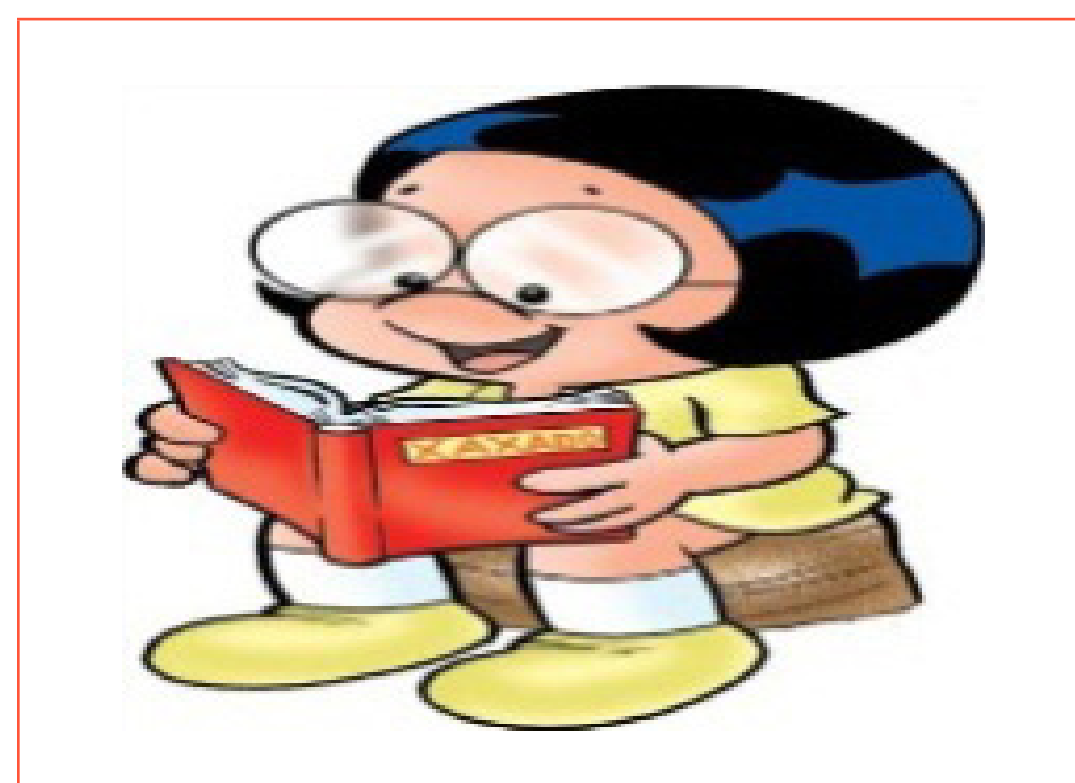
O material que aqui utilizamos é parte da dissertação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras–UFU), concluído em 2018. Os estudantes participantes da pesquisa foram designados pela letra A, seguida de um número referente à ordem da turma, conforme uma lista alfabética.

Os dados (respostas dos alunos referentes às atividades 1, 2 e 3) foram analisados qualitativamente, cujo objetivo segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 49) “é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Assim, cabe ressaltar que nosso interesse foi na descrição e na interpretação dos dados, relacionados ao contexto em que estão inseridos.

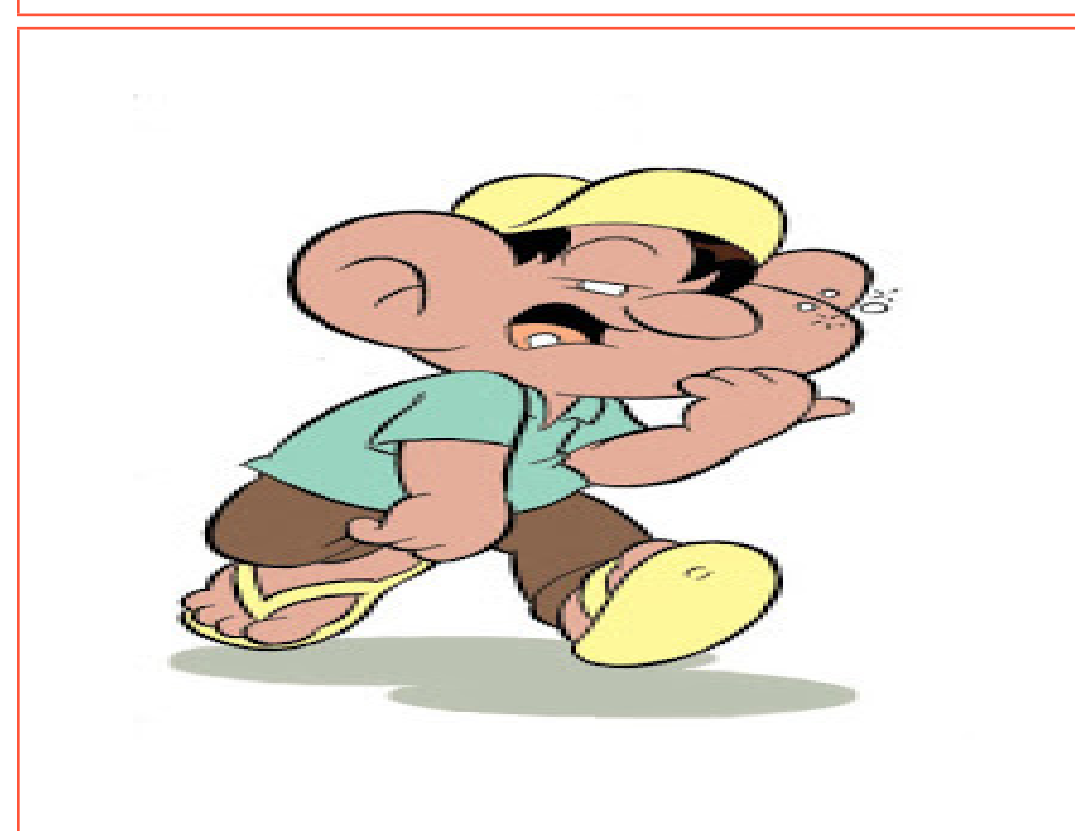
PROPOSTA DAS ATIVIDADES: APRESENTAÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO, APLICAÇÃO E ANÁLISE

Antes de apresentarmos a proposta didática propriamente dita, vale ressaltar que, para a elaboração e aplicação desta proposta, escolhemos personagens da Turma do Xaxado¹³ que, nas palavras do próprio criador, “é formada por personagens genuinamente brasileiros, que falam a nossa língua e vivem a nossa realidade” (CEDRAZ, 2006, p. 4).

Para nossa reflexão, interessam-nos, em especial, dois personagens dessa turma: Marieta e Zé Pequeno. Faremos a apresentação deles, associando suas características à fundamentação sociolinguística empregada em nossa proposta.



Marieta vive corrigindo a fala “errada” dos outros. Para ela, isto é muito mais do que um passatempo, é uma verdadeira cruzada em defesa da língua portuguesa. Apaixonada por livros, Marieta adora ler um bom livro, estudar e aprender coisas novas para, um dia, tornar-se professora.



Zé Pequeno tem fama de ser um menino preguiçoso, que passa o dia inteiro dormindo, mas isso não é verdade. Quem conhece Zé sabe que ele também fica pescando, ouvindo música, namorando, inventando desculpa pra não ir pra aula, tomando banho no rio, subindo em árvore, passeando de jumento, fugindo do trabalho...

Disponível em: <https://bit.ly/36ZixJn>. Acesso em: 28 fev. 2021.

¹³ Os principais personagens desta turma são: Xaxado, Marieta, Marinês, Arturzinho, Zé Pequeno e Capiba.

Observemos na tira Bilhete de Zé Pequeno, figura 1, a atitude de Marieta ao ler o bilhete escrito por Zé Pequeno:

Figura 1 – Bilhete de Zé Pequeno



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **Xaxado ano 1**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2003. p. 89.

A personagem Marieta representa o perfil de falante que manifesta uma postura de valoração tradicional em relação à língua, alicerçada nos conceitos de certo e errado, ignorando o fato de que todo grupo social possui suas normas, além de consolidar a visão de que “Costuma-se pensar o ensino da língua como ensino de gramática, e o ensino de gramática como ensino de regras” (POSSENTI, 2012, p. 86).

O que Marieta considera erro no bilhete de Zé Pequeno está relacionado a uma diferença no falar, pois no aspecto sintático não é possível encontrar diferenças¹⁴.

Vejamos no quadro abaixo.

Papai Noé, o sinhô num ashá qui eu meresu ganhá uma bisicreta?

Papai Noel, o senhor não acha que eu mereço ganhar uma bicicleta?

Quando se confrontam as construções desses dois personagens, depreendemos que o personagem Zé Pequeno representa aquele matuto do interior que “fala errado”; é o personagem representante das variedades estigmatizadas, que “são aquelas recobertas com valores negativos, usadas por grupos sociais desprivilegiados econômica, social e culturalmente; classificadas como inferiores, erradas” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 49). A personagem Marieta, ao contrário, representa aquele falante que corrige a fala errada dos outros, é defensora da norma padrão, que é “a ‘norma normativa’, o conjunto de preceitos estipulados no esforço homogeneizador do uso em determinados contextos” (FARACO; ZILLES, 2017, p. 19).

Valendo-nos desses dois personagens, planejamos atividades para que nossos alunos refletissem sobre o fenômeno da variação linguística, sobre suas crenças relacionadas à

¹⁴ Observamos que, quanto à estrutura sintática, a frase dita por Zé Pequeno não apresenta problemas para a construção do sentido. Fizemos sua reescrita de forma a perceber como está, morfossintaticamente, com os termos bem ordenados. Inclusive soube colocar adequadamente a pontuação. Portanto, a frase foi considerada “problemática” pela personagem Marieta porque sua escrita não está em conformidade com os preceitos da gramática normativa.

língua que usam e sobre o preconceito linguístico. A atuação de um professor cuja postura profissional se alicerça na atitude de conhecer o aluno que chega à escola, procurando conhecer a capacidade dele para agir criticamente no espaço em que vive, indica um procedimento bem acertado no que se refere à abordagem dos conteúdos a serem estudados. Temos a convicção de que

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2003, p. 30).

No que se refere às questões linguísticas, esse “pensar certo” realmente conduz o trabalho com a língua a uma perspectiva sociolinguística em que o social e o linguístico se interligam para construir um sujeito que se tornará capaz de entender criticamente o seu espaço, no espaço da instituição escolar. Para que isso ocorra de forma exitosa, mais uma vez insistimos que, segundo Silva (2006), muito depende de o professor estar bem preparado tanto linguística quanto pedagogicamente.

Acreditando nesse esforço de melhor preparação docente frente aos desafios de atuação profissional num ambiente de conflito linguístico, permeado de diversidades, é que procedemos à elaboração e aplicação das atividades que apresentaremos adiante. Nosso principal objetivo foi conhecer como os alunos concebem a língua – que já falam antes de ingressarem na escola – e como pensam o uso linguístico quando são colocados em contato com a abordagem linguística que lhes é apresentada ao longo dos anos de escolarização.

Assim, apresentamos, inicialmente, as atividades propostas e sua fundamentação, seguida das respostas dos discentes e nossa análise com fundamentos de sociolinguistas brasileiros.

ATIVIDADE 1

O desenvolvimento desta atividade seguiu os passos: apresentação aos alunos da tira correspondente à figura 2 (cada aluno recebeu uma cópia); leitura e análise individual da tira; respostas orais às perguntas propostas.

Figura 2 – Falar certo e errado



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **1000 tiras em quadrinhos.** São Paulo: Martin Claret, 2012a. p. 190.

- A) O que é falar errado?
- B) O que é falar certo?
- C) Como as pessoas com quem vocês convivem falam: certo ou errado?

Nosso pensamento para a proposta desta atividade se fundamenta na afirmação de que “Certo é tudo que está conforme às regras ou princípios de um determinado grupo dentro dos limites do próprio grupo” (SCHERRE, 2008, p. 18). Dessa forma, o que extrapola os limites de um grupo deverá ser interpretado como diferente, não como errado, mas nem sempre os falantes têm a consciência dessa verdade que leva em consideração as características socioculturais desse mesmo grupo.

Seguem respostas dos estudantes às perguntas propostas, complementadas por nossas reflexões.

O que é falar errado?	
A4	Fala rápido, de qualquer jeito.
A7	Uai! (risos). Falar errado, errado, não! Tem o vocabulário e a fala mais humilde, do interior, tem sotaque.
A8	Depende do lugar, do jeito de falar. Nordeste, por exemplo.
A9	Depende do costume.
A17	Ouviu alguém falar e acha que é certo.
O que é falar certo?	
A17	Usar as regras da gramática. (Ninguém mais se manifestou depois da resposta desse participante.)

Inicialmente, destacamos que os alunos apresentam uma percepção de língua atrelada a uma postura de valoração tradicional, alicerçada em certo e errado, confundindo-a com regras de gramática, entendida como disciplina escolar ou manual que as contém.

Em resposta à pergunta A (O que é falar errado?), chamamos a atenção para a resposta de A8 que se manifesta de um jeito preconceituoso em relação aos nordestinos, quando os

restringe, negativamente, em relação ao lugar e ao jeito de falar. No entanto, outras respostas apresentam elementos lexicais que, mesmo implicitamente, já conduzem para o entendimento de falar diferente, fazendo referência também a elementos culturais: o sotaque (A7), o lugar (A8), o costume (A9). Pela resposta do participante A7, já se verifica a ideia de excluir o conceito de certo e errado, dizendo “Falar errado, errado, não!”. Também nos surpreende o emprego da expressão “fala mais humilde”, criando a possibilidade de o aluno ter atribuído valor apenas à fala ou se estendido ao falante também.

O que se infere diante da análise das respostas é que nossas escolas ainda reforçam um ensino de gramática normativa, com conceitos bem arraigados. Outra reflexão relevante se relaciona à possibilidade de os docentes até o momento em que os estudantes responderam às questões terem fundamentado sua atuação predominantemente no ensino de gramática normativa, conforme se percebe pela resposta do A17 à pergunta B (O que é falar certo?). A partir da resposta do aluno, manifestando sua crença em um ensino tradicional da língua, a atitude dos colegas foi de silêncio, não se propondo uma possível discussão.

C) Como as pessoas com quem vocês convivem falam: certo ou errado?

Responderam a essa pergunta 29 alunos, sendo que 24 (83%) disseram que as pessoas falam errado e 04 (17%) disseram que as pessoas falam certo. Depreendemos por esses dados que os falantes/estudantes consideraram apenas a ideia de certo ou errado, predominando o julgamento de que fugir às “normas gramaticais” é considerado erro. Para que a norma padrão não continue com essa força de imposição, há a necessidade de que os estudantes percebam a existência de valores sociais que direcionam ao prestígio da norma padrão, com essa visibilidade de modelo. No entanto, para além dessa norma, é preciso que professores e alunos interajam com mais proximidade, a fim de que os alunos percebam que as variedades linguísticas dos grupos a que pertencem também podem estar presentes no espaço escolar e serem tão conhecidas e aceitáveis quanto a padrão.

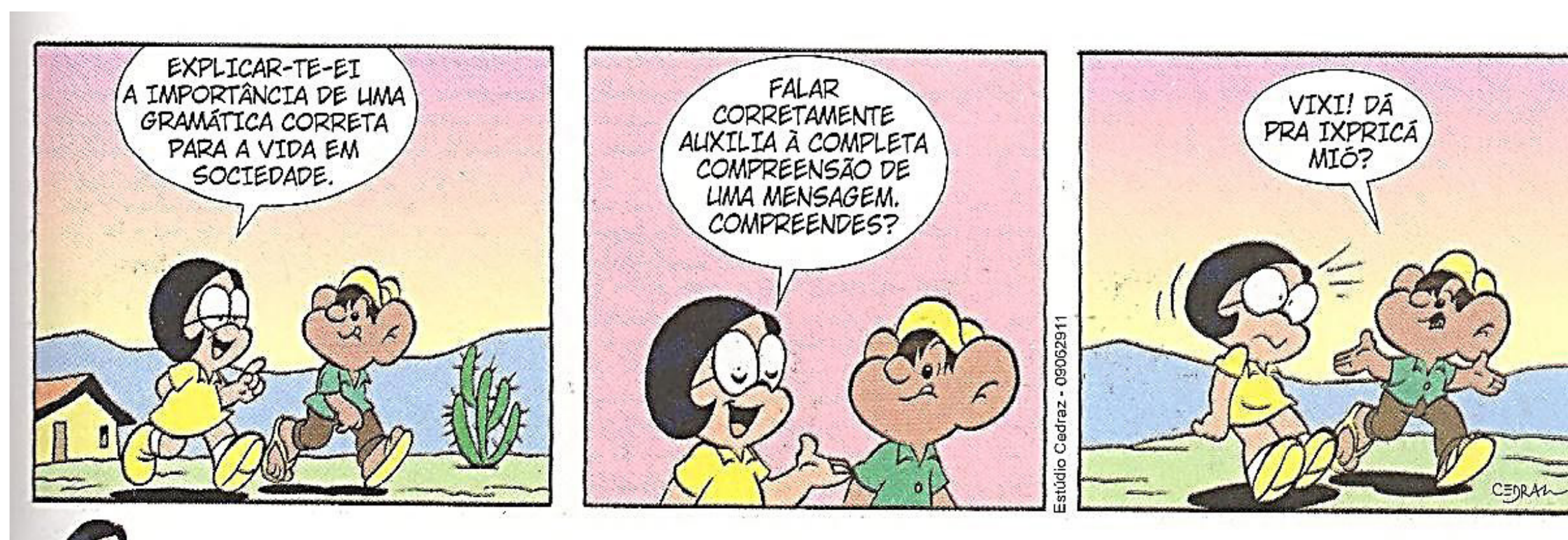
Não se trata de invalidar uma ou outra variedade, mas sim de reconhecer a legitimidade de cada uma, pois, segundo Possenti (2012, p. 83, destaques do autor), “o papel da escola não é o de ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade”.

Quando o professor consegue consolidar essa proposta, numa atitude de acolhimento, provavelmente sua imagem será bastante positiva diante dos alunos ao se sentirem linguisticamente incluídos. Como consequência, acreditamos que eles também terão mais condições de lidar melhor com situações fora da escola nas quais precisarão compreender a diversidade linguística e evitar avaliações que levem à discriminação ou exclusão social por razões linguísticas.

ATIVIDADE 2

Esta atividade consiste na leitura da tira “Explicação complicada”, figura 3, na qual a personagem Marieta reforça a crença na gramática normativa como instrumento capaz de garantir êxito na vida social. Propusemos questionamentos que provocam a avaliação da norma linguística utilizada pela personagem Marieta.

Figura 3 – Explicação complicada



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **O melhor amigo** e outras tiras em quadrinhos sobre livros e leituras. São Paulo: Martin Claret, 2012b, p. 25.

Nesta tira, a análise da atitude de Marieta, a partir de sua crença, não considerou a língua como um todo, mas apenas a sua forma socialmente privilegiada. Pensamos que uma atitude mais acolhedora seria ajudar o personagem Zé Pequeno a “ter consciência de que sabe falar a língua que fala todo dia, mas que precisa saber mais sobre ela e que esse saber pode crescer com ele por toda a sua vida” (SILVA, 2006, p. 35).

Para realização da atividade, cada aluno recebeu uma cópia da tira com duas perguntas (A e B). Após a leitura da tira, propusemos que os estudantes respondessem **às perguntas as quais apresentamos, seguidas da análise de algumas respostas dos alunos:**

A) Que norma é essa que Marieta usa para conversar com Zé Pequeno?	
A1	Ela usa uma língua formal, só deve usar no momento certo, no dia a dia pode ser informal.
A24	Linguagem formal; dependendo da pessoa ou região, nem entende.
A26	Usa uma norma só indicada para os momentos certos como na escola, em reuniões da Câmara.

As respostas convergem para a compreensão de que a norma usada por Marieta se relaciona a uma situação de formalidade, com indicação clara de existência de momentos adequados. A resposta de A24 explicitou o comportamento do personagem Zé Pequeno, na tira, ao perguntar “Dá pra ixpricá mió?”, confirmando que ele não entendeu a complicada mensagem de Marieta. Pela exposição de A26, infere-se que quando se fala fora da escola, esta fala é considerada

errada; a escola é vista como uma instituição que lida formalmente com a língua. Também, durante as reuniões da Câmara Municipal, entende-se que os participantes devem usar uma variedade linguística a que se atribui mais prestígio.

B) Será que todos falamos desta forma? Quais são as diferenças entre a fala de Marieta e a fala de vocês? Por que isso ocorre?	
A8	Para Marieta é a língua do dia a dia, nós só usamos em ocasiões especiais. Uma pessoa da minha família fala assim. Eu não gosto.
A17	EXPLICAR-TE-El é muito difícil encontrar. (A turma manifestou que nunca encontrou.)
A23	Ela estuda demais.
A26	Usamos esta forma só na escrita, em entrevistas de emprego.

As respostas a essa pergunta nos permitem uma visão de que os estudantes já manifestaram a percepção de que reconhecer a situação de uso de cada norma é um fator importante na prática comunicativa.

Para A8, o que é linguisticamente normal para Marieta não é comum no cotidiano de todos os falantes, somente em “ocasiões especiais” (entendemos que o aluno admite que também falamos como Marieta, em algumas ocasiões); são momentos que exigem um uso mais elaborado (monitorado) da língua em relação ao uso que se faz dela no dia a dia. Em situações de familiaridade, de proximidade, de intimidade entre os falantes, não é agradável (e nem esperado) que se use tal norma; o aluno expressou convictamente sua avaliação: “Eu não gosto”. Com relação à resposta de A26, o fragmento “em entrevistas de emprego” parece nos remeter a uma possível reprodução de argumentação de professores para que se estude a norma padrão, uma vez que os alunos participantes da pesquisa não se encontram em idade em que trabalham formalmente; por isso não vivenciaram ainda a experiência de serem entrevistados para esse fim.

Finalizando a discussão a respeito desta atividade, nós, os professores, acreditamos que precisamos nos manter em contínua formação, atualizando nossa prática docente acerca das inovações que ocorrem na educação, relacionadas às questões linguísticas. Dessa forma, contribuimos para que o estudante também tenha seu repertório linguístico ampliado e aprimorado, uma vez que “É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola” (POSSENTI, 2012, p. 83).

ATIVIDADE 3

Esta atividade foi aplicada para que os alunos refletissem a respeito da ocorrência do preconceito linguístico; ela consta da apresentação de duas tiras (figuras 4 e 5) em que a atitude da personagem Marieta foi analisada a partir da seguinte orientação:

Vocês já conhecem a personagem Marieta, da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. Leiam as tiras A e B e analisem como ela reage em situações nas quais os falantes usam uma variedade linguística a que ela não atribui prestígio. Como vocês descrevem o comportamento de Marieta?

Em seguida, apresentamos as tiras e as respostas dos alunos, seguidas de nossa análise com comentários, alicerçados em uma abordagem sociolinguística de língua.

TIRA A

Figura 4 – O anjo da guarda



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volumes 1 e 2**. 3. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010. p. 22.

R1 ¹⁵	Ela gosta muito de corrigir os outros, mas não tem o falar errado, mas sim o escrever errado ¹⁶ .
R2	Marieta se irrita quando as pessoas usam essa variedade linguística perto dela.
R3	Marieta não sabe lidar com os erros gramaticais.

Analisamos que a construção da personagem Marieta representa uma crença linguística equivocada: a professora de Português que realmente “corrige” a fala na sala de aula. A escola, para ela, é o espaço em que se “aprende” língua portuguesa.

A percepção dos alunos aponta para o fato de que, como o anjo não realizou a regra de concordância conforme o padrão (“Nós vamos”), Marieta se irrita (R2) e corrige (R1) o anjo, usando uma estratégia bem tradicional (a memorização por meio da repetição da estrutura morfossintática). A crença de Marieta está em conformidade com critérios da gramática normativa em que é inaceitável a concordância do verbo na primeira pessoa do plural com “a

15 Como a atividade 3 foi aplicada aos mesmos alunos participantes da pesquisa do mestrado, porém dois anos após a aplicação das atividades 1 e 2 (que integram a proposta didática), as respostas foram identificadas pela letra R seguida de numeral que indica a quantidade de respostas analisadas em cada atividade.

16 A respeito dessa visão de “errado” estar condicionado à fala ou à escrita, reforçamos que tal posicionamento é ligado ao que se chama de padrão, que, em questões linguísticas, é ideal.

gente”, substituindo o pronome “nós”. Para ela, esse uso é considerado inferior e sua atitude foi intervir, de maneira desrespeitosa, na fala do anjo.

Numa análise sociolinguística, fica evidente que “No lugar de ‘nós’, mais frequentemente do que supomos, usa-se a forma ‘a gente’, tanto na posição de sujeito quanto na de complemento” (POSSENTI, 2012, p. 67), o que percebemos que a personagem Marieta não se mostra resistente em aceitar, conforme sua fala no balão do segundo quadrinho: “A gente o quê?”. O erro, para ela, não está na substituição de “nós” por “a gente”, até porque “O português culto falado e escrito no Brasil na contemporaneidade, nem de longe, se resume ao paradigma do eu/tu/ele/nós/vós/eles” (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2016, p. 19). Para Marieta, o erro está na flexão do verbo. Essa ideia é reafirmada pela análise que fizemos sobre o que ela escreveu repetidamente no quadro negro: “A gente vai/Nós vamos”.

TIRA B

Figura 5 – Caipirês e bloguês



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **1000 tiras em quadrinhos**. São Paulo: Martin Claret, 2012a, p. 125.

Em princípio, vamos analisar que a atitude de Marieta demonstra que, para ela, o caipirês (variedade rural, geralmente de pessoa não escolarizada) e o bloguês (linguagem que busca conservar o dinamismo e a espontaneidade da modalidade falada) são inferiores em relação à língua correta que ela usa, sendo intolerante a esses dialetos.

Por essa razão, concluímos que as respostas dos alunos, ao analisarem o comportamento de Marieta na tira, denotam que eles compreenderam perfeitamente que a atitude dela caracteriza a ocorrência de um preconceito linguístico. Para isso, chamamos a atenção para as partes negritadas em cada resposta seguinte (R1 a R6).

R1	Ela fica incomodada , e é perceptível que ela fica com certa intolerância quanto às pessoas que não seguem a norma padrão, pelas suas expressões faciais.
R2	Esse comportamento é errado porque cada um tem seu sotaque e seu jeito de falar, não necessariamente, precisamos falar o português padrão todos os dias; com esse comportamento, Marieta está mostrando preconceito linguístico e isso é errado.
R3	Marieta tem um comportamento desagradável . Acredito que devemos respeitar as diferenças.

R4	Ela sempre fala de forma correta e detesta que falem de forma errada perto dela, mas esse comportamento é bem chato .
R5	Marieta apresenta um comportamento errado , pois os personagens utilizam a linguagem mais natural.
R6	O comportamento de Marieta é exagerado , ela deveria aceitar que existem outras formas de falar além da que utiliza a norma padrão.

A personagem Marieta engloba todas aquelas pessoas que precisam exercitar o respeito à diversidade linguística, o que exige

[...] entender a língua como diretamente correlacionada com a vida e a história dos diferentes grupos sociais que a utilizam. Implica também desenvolver crítica aos preconceitos linguísticos (que estão ainda tão arraigados entre nós no Brasil), estimulando práticas positivas diante das diferenças. (FARACO, 2008, p. 160).

Para a prática de todo esse entendimento e respeito às diferenças, o comportamento mais propício é o exercício da tolerância, que elimina qualquer ato de discriminação. Na resposta R1, o aluno mencionou a palavra “intolerância”, fato que desperta no professor a conveniência de um olhar mais atento ao uso da língua pelos alunos no sentido de ajudá-los a desconstruir julgamentos agressivos aos falantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração e a aplicação dessa proposta de atividades consideraram a relevância de, cuidadosamente, o professor investigar quais julgamentos os falantes/estudantes fazem a respeito da língua que usam em sua comunidade de fala em relação ao contato com outras variedades, em outros espaços sociais, em especial, no ambiente escolar.

Pensamos as atividades de modo a conseguir dos alunos o interesse em refletir a língua na sua diversidade. Para nós, professores, foi uma oportunidade de (re)pensar nossa postura em sala de aula, em relação às nossas atitudes que são percebidas pelos estudantes na forma como abordamos a língua e como a valorizamos. E como essas nossas atitudes influenciam fortemente o comportamento dos alunos na construção de suas crenças em relação à língua que falam e às variedades que conhecem no seu trânsito pela sociedade.

Nossa intenção foi também a de compartilhar atividades de língua portuguesa concebidas à luz das contribuições da sociolinguística educacional, com vistas a possibilitar a aplicação dessas atividades por outros colegas professores e, quiçá, receber contribuições para que as tais atividades possam ser aprimoradas, mantendo nossa proximidade com colegas profissionais, compartilhando nossas experiências.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a importância de nos esforçarmos para que nossa prática pedagógica reflita o respeito à pluralidade cultural e à diversidade linguística de nosso país, acompanhando as inovações que ocorrem na ciência da linguagem, as contribuições das teorias linguísticas ao ensino de língua portuguesa e procurando implementá-las no espaço escolar. Assim, durante todo o tempo em que o falante permanecer na escola como estudante, ele conseguirá se apropriar de valores e atitudes que poderão conduzi-lo a uma real e profícua consciência linguística, demonstrando um primeiro passo rumo ao enfraquecimento do preconceito linguístico.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M. Preconceito linguístico? Tô fora! *In*: PINSK, J. (Org.). **12 faces do preconceito**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 59-66.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 55 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra do título em russo *Estetika sloviésnova tvórtchestva*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

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

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

BRASIL, SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, SEB/MEC, 2017.

CEDRAZ, A. L. R. **Xaxado ano 1**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2003.

CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volume 2**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2006.

CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volumes 1 e 2**. 3. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010.

- CEDRAZ, A. L. R. **1000 tiras em quadrinhos**. São Paulo: Martin Claret, 2012a.
- CEDRAZ, A. L. R. **O melhor amigo** e outras tiras em quadrinhos sobre livros e leituras. São Paulo: Martin Claret, 2012b.
- COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**. São Paulo: Presença, 1979.
- COSERIU, E. **Teoria da linguagem e linguística geral**. Rio de Janeiro: Presença, 1987.
- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? *In*: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. *In*: MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. (Org.). **Ensino de português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-35.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- SANTOS, E. **Certo ou errado?: atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- SCHERRE, M. M. P. **Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SILVA, R. V. M. **O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993.

APÊNDICE - ROTEIRO DE AULA

Objetivos:

O objetivo desta atividade é levar o aluno a refletir sobre as variações que a língua apresenta, para que respeite a variedade linguística de cada indivíduo e de cada grupo social, evitando atitudes que excluem socialmente os falantes para que não se fortaleça o preconceito linguístico. Portanto, pretende-se durante as reflexões:

- conhecer como os alunos concebem a língua que já falam antes de ingressarem na escola, e como pensam o uso linguístico quando são colocados em contato com a abordagem linguística que lhes é apresentada pela instituição escolar;
- promover crenças linguísticas que favoreçam atitudes positivas e respeitadas face à diversidade linguística, motivadas pela leitura e análise de exemplares do gênero discursivo tiras.

Conteúdos específicos:

- Os conteúdos abordados são: variação linguística, crenças e atitudes linguísticas, preconceito linguístico, gênero discursivo tiras.

Ano/Série escolar:

- As atividades são propostas para os anos finais do ensino fundamental: 8º e 9º anos.

Número de aulas previstas:

- As atividades estão planejadas para 03 aulas de 50 minutos cada.

Desenvolvimento:

Primeiro momento (duração: 01 aula de 50 minutos)

Neste primeiro momento das atividades, será importante que os alunos conheçam as características dos personagens, principalmente como suas atitudes linguísticas são extremamente distintas. Assim, sugerimos:

1º passo: apresentar a tira seguinte, entregando a cada aluno uma cópia impressa; pedir aos alunos que a leiam, individualmente.

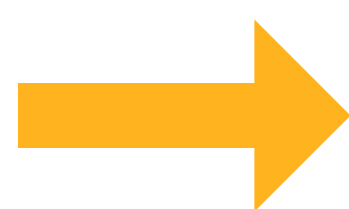
Figura 1 – Bilhete de Zé Pequeno



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **Xaxado ano 1**. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2003, p. 89.

2º passo: Após a leitura da tira, o professor procede à discussão oral das perguntas do quadro abaixo, as quais podem ser lidas pelo professor ou expostas por meio do Datashow.

A	O personagem Zé Pequeno escreveu o bilhete de forma a ser entendido pelo Papai Noel?
B	Como você comenta o fato de Zé Pequeno escrever o bilhete, usando a língua de tal forma?
C	Por que Marieta sugeriu ao Zé Pequeno que pedisse uma gramática no lugar de uma bicicleta?
D	Como você se sentiria se todos seus professores de Língua Portuguesa agissem com você da mesma forma que Marieta agiu com o amigo Zé Pequeno?
E	Se você fosse ajudar Zé Pequeno a reescrever o bilhete, quais mudanças você iria sugerir?
F	Compare o bilhete modificado e observe se houve alteração na mensagem de Zé Pequeno, escrita inicialmente.



(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação.

3º passo: entregue a cada aluno uma cópia da tira seguinte; peça que reflita a respeito dos questionamentos dos personagens sobre o falar certo e o falar errado.

Figura 2 – Falar certo e errado



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **1000 tiras em quadinhos**. São Paulo: Martin Claret, 2012a. p. 190.

4º passo: discutir com os alunos os questionamentos seguintes:

- A) O que é falar errado?
- B) O que é falar certo?
- C) Como as pessoas com quem vocês convivem falam: certo ou errado?

O professor deve conduzir a discussão, encaminhando para o entendimento de que, em situações de fala, não existe certo nem errado: há usos diferentes da língua, adequando-a à situação comunicativa; esclarecer a existência de condicionadores pelos quais ocorrem as falas diferentes. Em relação à pergunta C, o professor pode elaborar com a turma um gráfico para mostrar o posicionamento da turma.

Segundo momento (duração: 01 aula de 50 minutos)

1º passo: entregar uma cópia impressa da tira a cada aluno, com as perguntas A e B, solicitar que leiam a tira e as perguntas.

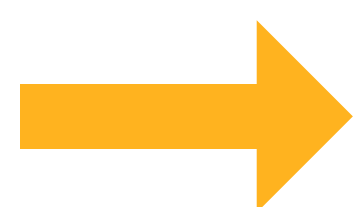
Figura 3 – Explicação complicada



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **1000 tiras em quadrinhos.** São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 191.

- A) Que norma é essa que Marieta usa para conversar com Zé Pequeno?
- B) Será que todos falamos desta forma? Quais são as diferenças entre a fala de Marieta e a fala de vocês? Por que isso ocorre?

2º passo: Discutir os posicionamentos dos alunos em relação às perguntas; **é importante mostrar a dinamicidade da língua e buscar refletir sobre o porquê de o autor da tirinha utilizar este recurso.**



Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.

3º passo: aplicar as atividades que abordam a questão do preconceito linguístico; entregar uma cópia da atividade a cada aluno com o enunciado e as duas tiras anexas.

Vocês já conhecem a personagem Marieta, da Turma do Xaxado, de Antônio Cedraz. Leia as tiras A e B e analise como ela reage em situações nas quais os falantes usam uma variedade linguística a que ela não atribui prestígio. Como vocês descrevem o comportamento de Marieta?

TIRA A: **Figura 4** – O anjo da guarda



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volumes 1 e 2.** 3. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010. p. 22.

TIRA B: **Figura 5** – Caipirês e bloguês



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **1000 tiras em quadrinhos.** São Paulo: Martin Claret, 2012. p. 125.

4º passo: pedir que discutam, em duplas, o comportamento da personagem Marieta; depois ouvir as análises dos alunos, fazendo as devidas intervenções com o intuito de contribuir para um melhor entendimento sobre a heterogeneidade da língua e o necessário respeito à diversidade linguística.



Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.

Momento final/Atividade final (duração: 01 aula de 50 minutos)

Propomos como atividade de avaliação uma discussão que possibilitará ao professor verificar como os falantes/estudantes compreenderam a língua como um fenômeno variável, reconhecendo a necessidade de respeito à diversidade linguística, evitando, assim, o preconceito linguístico.

1º passo: sugerimos que o professor opte entre:

a) dividir a turma em grupos e entregar a cada um deles, impressas, três perguntas; determinar um tempo para que discutam; socializar as discussões, permitindo que ao final da apresentação de cada grupo outros alunos possam se manifestar individualmente; ou

b) entregar a cada aluno apenas uma pergunta; determinar um tempo para que cada aluno reflita; proceder à discussão (o professor faz a pergunta, os alunos expõem seu ponto de vista, também permitindo que os colegas, caso queiram, complementem as respostas).

Perguntas propostas para a discussão final	
A	O que se entende por dizer que os falantes usam a língua de uma forma diferente?
B	Você consegue enumerar fatores que condicionam os diferentes usos da língua?
C	A língua manifesta traços sociais e culturais dos falantes e/ou de sua comunidade?
D	O que você considera importante estudar nas aulas de língua portuguesa?
E	Qual deve ser nossa atitude quando alguém falar perto de nós de maneira diferente daquela que aprendemos na escola?
F	A norma que você usa na sua comunidade é valorizada pela escola?
G	Você muda seu jeito de falar quando está em outro grupo social?
H	Você mudou seu modo de pensar sobre avaliar as normas da língua como CERTAS ou ERRADAS?

2º passo: entregar impresso a cada aluno apenas o primeiro quadrinho de uma tira com o personagem Zé Pequeno e pedir aos alunos que produzam o segundo quadrinho, mostrando a ação do gênio. É importante que o professor incentive os alunos a pensarem a ação do gênio em conformidade com os conteúdos discutidos, enfatizando a heterogeneidade da língua e o respeito à diversidade linguística. Sugerimos que esta produção seja concluída pelos estudantes em casa e o professor organize um momento para que eles compartilhem as tiras, mostrando o resultado dessa produção. Para isso, sugerimos que o professor, após a terceira aula, proporcione aos alunos um espaço para essa socialização e, se possível, organize uma exposição delas no ambiente escolar.



Fonte: CEDRAZ, A. L. R. **A Turma do Xaxado – volumes 1 e 2.** 3. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2010. p. 22.

Textos/Material utilizado:

As indicações que fazemos quanto ao material utilizado durante as aulas se restringem às tiras que foram analisadas, retiradas de livros da *Turma do Xaxado*, de Antonio Cedraz. Ao consultar a fonte em cada tira, pode-se ter a informação para acesso a estes livros.

Sugestões de leitura ao professor:

Para que o professor obtenha mais êxito na aplicação destas atividades, sugerimos a leitura prévia de algumas obras. Entre elas: *Preconceito linguístico: o que é, como se faz* (Marcos Bagno), *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* (Bortoni-Ricardo), *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (Marcos Bagno), *Norma culta brasileira: desatando alguns nós* (Carlos Alberto Faraco); *Para conhecer norma linguística* (Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles).

“NÓS” OU “A GENTE”? PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE PRONOMES PESSOAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Bertucci Barbosa
Mayra Cantarella Silva

INTRODUÇÃO¹⁷

Neste capítulo, apresentamos reflexões e propostas didáticas para o ensino-aprendizagem dos pronomes pessoais do Português Brasileiro (PB) em aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (ciclo final). As propostas foram elaboradas a partir do viés da Sociolinguística Educacional, da Pedagogia da Variação Linguística e do ensino de gramática considerando três eixos: o da reflexão, o da produção de sentido e o da variação linguística (VIEIRA, 2017). Além disso, este trabalho é um recorte e atualização da pesquisa-ação realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e do Grupo de Pesquisas em Estudos Variacionistas (GEVAR). Tal intervenção apresentou um novo olhar para o estudo dos pronomes pessoais nos sétimos anos do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Ribeirão Preto (SP) ao enfatizar os contextos de comunicação e as variantes linguísticas pronominais brasileiras que correspondem à nomenclatura “pronomes pessoais do caso reto” (presentes em gramáticas normativas/escolares e livros didáticos adotados nas escolas parceiras dessa pesquisa).

Nossa proposta prioriza a reflexão linguística e o desenvolvimento da construção da língua em suas diversas formas de uso, visando propiciar condições para a ampliação da competência linguística e comunicativa dos discentes. Entretanto, ainda que o papel da escola seja o de oferecer condições para que os estudantes possam desenvolver suas competências comunicativas, segundo Görski e Coelho (2009), encontramos, muitas vezes, em materiais didáticos e gramáticas escolares, uma perspectiva de língua homogênea e uma prática de ensino de língua pouco reflexiva. Um exemplo disso é o ensino-aprendizagem de alguns fenômenos gramaticais, como os pronomes pessoais, que ainda são apresentados em forma de tabelas e sem representarem as formas usadas em diferentes situações comunicativas e regiões do Brasil.

Obviamente não estamos defendendo que a escola deve focalizar uma ou outra variedade, muito menos que variedades desprestigiadas devam ser as únicas a serem valorizadas socialmente, tampouco afirmamos que se deve privilegiar o domínio das normas exigidas pelas gramáticas tradicionais, mais conservadoras, como a única linguagem ideal e correta. Defendemos que as aulas de língua portuguesa devem conduzir o aluno a perceber que, para cada situação comunicacional, deve ser empregada uma variedade de língua de forma adequada, principalmente em instâncias mais formais de uso do português, quando é exigido o monitoramento mais formal da língua.

¹⁷ Trabalho com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (processo 424520/2016-8).

Assim, focalizamos – por meio da proposta de criação de produções textuais e posterior análise dos usos pronominais pelos estudantes – a elaboração e aplicação de atividades que conduzam à reflexão linguística, por parte dos alunos, dos usos dos pronomes e de formas pronominais em uso no Português Brasileiro (PB). Ao final do capítulo (apêndice), apresentamos um roteiro de atividades em quatro (04) etapas que visam reforçar o quadro elaborado por Lopes (2012), o qual contempla tanto os pronomes pessoais (do caso reto) presentes nas gramáticas normativas quanto os pronomes e formas pronominais utilizados em diversos contextos comunicativos e regiões do Brasil. Nossas propostas pretendem, portanto, corroborar com a necessidade de se ensinar fenômenos gramaticais à luz da reflexão linguística de usos e de fenômenos variáveis da língua.

ENSINO DE GRAMÁTICA NA PERSPECTIVA VARIACIONISTA

Tendo em vista as contribuições da Sociolinguística para o ensino de língua, acreditamos que seja possível criar uma proposta didática e metodológica capaz de ampliar, na sala de aula, o conhecimento e o uso das formas linguísticas do Português Brasileiro. Trata-se de uma postura que evidencia a importância dos contextos sociais e interacionais mais variados, em instâncias mais ou menos formais, em que o indivíduo estiver inserido. Sobre isso, desde a década de 90, documentos federais norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 31, grifo nosso), já orientavam:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

Nessa perspectiva, uma proposta educacional de ensino de língua que negue reflexões sociais e fatores interacionais próprios de práticas linguísticas reais resulta em atividades didáticas improdutivas e pouco reflexivas. Resumidamente, podemos afirmar que os PCN (BRASIL, 1998) já propunham que o ensino de língua seja concebido como atividade sociodiscursiva e, assim sendo, desenvolva a competência comunicativa e discursiva dos alunos, tomando como objeto de ensino o texto, em sua diversidade de gêneros (orais e escritos), e que essa competência deva ser o objetivo prioritário das aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o ensino gramatical deveria estar totalmente articulado às práticas sociais. É importante frisar

que a metalinguagem figura como instrumento de apoio para a reflexão sobre os fenômenos linguísticos, integrando, assim, a recomendada tríade: uso-reflexão-uso. Nesse âmbito, o documento propõe destaque aos temas da variação linguística e do combate ao preconceito. É nesse contexto do tratamento da variação que os PCN já advogam que torna papel do ensino de Língua Portuguesa a promoção das chamadas normas urbanas de prestígio, especialmente na modalidade escrita.

Já a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), além de reafirmar esses fundamentos, propõe que o trabalho com as séries do Ensino Fundamental se organize de modo a contemplar quatro eixos de habilidades e conteúdos: (i) oralidade; (ii) leitura/escuta; (iii) produção (escrita e multissemiótica); e (iv) análise linguística/semiótica. Segundo o documento, este último envolve “conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses.” (BRASIL, 2018, p. 67).

Do ponto de vista teórico, podemos afirmar que há convergências entre os pressupostos admitidos por linguistas e os propostos nas orientações dos documentos citados. Entretanto, como se sabe, algumas atividades e posturas sobre a língua materna presente nas escolas (FARACO, 2008), infelizmente, ainda refletem uma confusão conceitual e metodológica acerca da abordagem da variação linguística. Essa atitude ainda é recorrente nas escolas, embora, há algum tempo, pesquisadores tenham (e estão) se dedicado a tratar, de forma mais produtiva, a relação entre variação e ensino (BORTONI-RICARDO, 2004, 2006; VIEIRA; BRANDÃO, 2007; FARACO, 2008, 2015; VIEIRA, 2013, 2014, 2017; MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, BARBOSA, 2020, entre outros).

Além disso, ações de formação continuada, como a implantação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), programa de pós-graduação *stricto sensu* que atende exclusivamente professores da rede pública e funciona em nível nacional desde 2014, intensificaram a preocupação em relação às propostas pedagógicas que abordem o componente gramatical sem deixar de considerar a heterogeneidade do sistema linguístico, naturalmente presente no PB. Nesse sentido, esta pesquisa soma-se a essas ações, já que visamos também contribuir para a formação continuada de professores da Educação Básica, ilustrando essas reflexões com propostas didáticas para o ensino de pronomes possíveis de serem realizadas em sala de aula.

Como já mencionado, há algum tempo, as pesquisas acadêmicas vêm apresentando questionamentos em relação ao ensino de categorias gramaticais associado ao trabalho com a variação linguística. A seguir, destacam-se algumas referências importantes para o desenvolvimento de nosso trabalho. Bortoni-Ricardo (2004, 2005), por exemplo, trouxe

contribuições para a Sociolinguística (que intitulou como Educacional) com um modelo de descrição da variação. A autora concebe a variação no Português Brasileiro (PB) em três linhas imaginárias – com dois polos cada uma e diferentes níveis em sua extensão – denominadas contínuos: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. Essas fronteiras indicadas pela autora, entre as variedades linguísticas, não são rígidas, mas sim fluidas, uma vez que a produção linguística se dá de maneira gradativa e ininterrupta, distribuída pelos três contínuos citados. É por isso que a concepção de tais contínuos pode nortear o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, já que a variação linguística se mostra presente em todas as práticas discursivas e na realização dos diferentes gêneros textuais orais e escritos.

Além dessa concepção de contínuos de variação, Bortoni-Ricardo (2004) dedicou-se à descrição da Pedagogia da Variação Linguística, termo defendido também pelos estudiosos Faraco (2008) e Bagno (2007), Marine e Barbosa (2017), entre outros. Essa noção, de acordo com esses teóricos, defende uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que pretende: a) contribuir para que o ensino de nossa língua na Educação Básica esteja pautado numa visão mais reflexiva e sensível às variações, sejam elas linguísticas ou sociais; e b) contribuir para a desconstrução da noção de que nossa língua é homogênea e de que a língua corresponde à gramática normativa, além de se procurar abolir a dicotomia “certo x errado”, a fim de se favorecerem as noções “adequado x inadequado” a determinadas situações comunicativas de fala e escrita (BAGNO, 2007). Seguindo essa corrente, os estudiosos acreditam ser possível incorporar os postulados da Sociolinguística nos processos de educação linguística no ensino de Língua Portuguesa. Sobre a Pedagogia da Variação Linguística, Oliveira e Cyranka (2013, p. 76) observam que essa teoria tem “a intenção de desenvolver uma pedagogia fundamentada no processo de educação sociolinguística, que vislumbra as reflexões a respeito da heterogeneidade linguística própria de línguas naturais, como o português do Brasil.”

Dessa maneira, ao se realizar um ensino voltado a essa vertente, é possível levar o aluno a refletir criticamente sobre a suposta existência de uma homogeneidade linguística, a qual tem sido questionada a partir de postulados que revelam que as línguas são, na verdade, marcadas por regras que variam e estão sujeitas a mudanças. Assim, Oliveira e Cyranka (2013, p. 79) pontuam que, a partir de um estudo reflexivo, os alunos poderão compreender a não ocorrência, em nossa língua, da noção de “erro” ou de “acerto”, “mas que ocorrem adequações e inadequações quanto ao uso que fazemos do português, dadas as variedades linguísticas de que dispomos para nos comunicar e interagir socialmente”. Ademais, segundo Ribeiro e Pinto (2018, p. 102), é possível compreender a Pedagogia da Variação Linguística como a realização de práticas educativas de ensino da Língua Portuguesa que consideram, na abordagem da variação linguística no contexto escolar, “todas as variedades da língua, desde a norma padrão às normas de menor prestígio social, a norma popular ou vernacular”.

Em outro trabalho, Bortoni-Ricardo e Freitas (2009) reconhecem a importância da Sociolinguística no espaço escolar não somente com o intuito de fazer com que o estudante compreenda os fenômenos da linguagem, mas também por possibilitar que ele consiga entender os fenômenos sociais, os quais são intimamente ligados aos da linguagem. Para que isso aconteça, é necessário, inicialmente, que o aluno tenha acesso a uma variedade linguística mais prestigiada, mas que a aquisição dessa variedade não desvalorize aquela que ele domina. Assim, para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009, p. 220), a Sociolinguística Educacional procura as respostas para os questionamentos educacionais referentes ao ensino de língua portuguesa dentro da própria escola. Segundo as autoras, “[...] essa vertente da Sociolinguística envolve-se em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, [...]. É para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo”.

De acordo com a Pedagogia da Variação Linguística e a Sociolinguística Educacional, a escola deve, então, possibilitar ao aluno o domínio de outras variedades da língua além daquela que ele já possui. A língua deve ser apresentada, desde o início, como um sistema social, político, cultural e linguístico pautado em convenções vistas como comuns e aceitas pelos falantes de uma língua. A partir da visão de norma, de uma variedade mais formal e mais privilegiada, é possível, então, trabalhar os conceitos de variedades e de usos linguísticos conforme as situações de comunicação.

Já Vieira (2014, 2017), posteriormente, também propôs um modelo que repensa o propósito do ensino de línguas, segundo o qual o ensino de gramática pode ser desenvolvido a partir de três eixos: o ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo I); o ensino de gramática como recursos expressivos para a configuração do texto (Eixo II); e o ensino de gramática como instância de percepção da variação linguística (Eixo III). É importante ressaltar que essa proposta de Vieira está, desde 2014, presente no âmbito da disciplina “Gramática, variação e ensino”, do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), uma vez que, em meio a uma falta de delimitação conceitual, aliada a uma abordagem equivocada do componente linguístico em geral e da variação linguística em particular, o professor de Português tem encontrado dificuldades para realizar um trabalho produtivo com os temas gramaticais. Assim, o modelo de ensino de Língua Portuguesa proposto por Vieira (2018) surgiu como uma tentativa de contribuir para uma solução do desafio de trabalhar com a língua materna nas escolas, sem desprezar as diversas frentes de atuação, todas igualmente pertinentes. A seguir, são apresentados, sucintamente, esses três eixos e sua relevância para repensar o ensino de Língua Portuguesa:

Quadro 1 – Resumo de cada um dos três eixos (proposta de Vieira, 2018)

EIXO	RESUMOS SOBRE OS TRÊS EIXOS
<p>EIXO I Ensino de gramática como atividade reflexiva</p>	<p>Para esse primeiro eixo, Vieira (2018) destaca as contribuições de Franchi (2006) acerca das atividades relacionadas ao ensino de língua. Para o autor, as atividades com o componente gramatical, no âmbito escolar, devem ser de três naturezas, a saber: linguística, epilinguística e metalinguística. Franchi destaca, ainda, que, nos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente, as duas primeiras atividades deveriam ser enfatizadas. Além disso, em relação ao ensino de gramática como atividade reflexiva, Vieira (2018) relembra também a pertinente proposta de Foltran (2013), que defende a ideia de que o trabalho com o componente gramatical vai além do ensino de uma norma de prestígio: explicar o significado de uma sentença através da análise sintática é necessariamente uma atividade de reflexão linguística. De modo semelhante ao de Franchi (2006), Foltran (2013, p. 175) argumenta que “ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos”. Outra proposta acerca da reflexão possibilitada pelo estudo do componente gramatical é a de Costa (2013). O autor evidencia a relevância do planejamento das atividades propostas para as aulas de Língua Portuguesa, que devem contemplar inclusive estruturas linguísticas mais problemáticas para as crianças (pois podem gerar dificuldades de produção e compreensão, quando comparadas às já adquiridas no uso pré-escolar, o que geraria a reflexão sobre o assunto em sala de aula). Com base nessas propostas acerca do ensino de gramática como atividade reflexiva, Vieira (2014, 2017) destaca que as questões propostas não buscam apenas planejar aulas descontextualizadas de (meta)linguagem, nem uma abordagem do componente linguístico de forma intuitiva e desplanejada. Ao contrário, essas atividades buscam estabelecer relações entre os Eixos II (gramática e texto) e Eixo III (gramática e variação linguística), uma vez que permitem lidar com o componente gramatical de modo consciente.</p>
<p>EIXO II Ensino de gramática como produção de sentidos:</p>	<p>Para a composição desse segundo eixo para o ensino do componente gramatical, Vieira (2017) parte da proposta de ensino de Neves (2006) e Pauliukonis (2007), como exemplos de abordagens que apresentam caminhos para um trabalho produtivo com a interface gramática e sentido/texto. Nesse eixo II, Vieira (2017, p. 92) busca contemplar a articulação entre ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.</p>
<p>EIXO III Ensino de gramática, variação linguística e norma(s):</p>	<p>Esse terceiro eixo visa evidenciar que a variação linguística está intrinsecamente relacionada ao trabalho com atividades reflexivas e com a construção de sentidos do texto. Nesse eixo, Vieira (2014, 2017) postula que o trabalho com a variação linguística deve eleger como referência o ensino das estruturas linguísticas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas pelos indivíduos escolarizados – ou seja, variedades cultas, representadas na fala e na escrita brasileiras. A partir desse ponto norteador, deve-se, então, fazer a comparação da proximidade ou distância dessas normas em relação: às outras já dominadas pelos alunos no período pré-escolar; às outras normas apresentadas pelos materiais trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa; e às normas idealizadas, que podem registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas. Assim, para Vieira (2014, 2017) o professor de Língua Portuguesa deve apresentar a norma culta escrita e falada efetivamente praticada, ajustável a instâncias contextuais referentes não só ao registro (mais ou menos monitorado) como também aos gêneros textuais e à modalidade utilizada (falada ou escrita).</p>

Fonte: Elaboração própria

Compete ao professor de Português, portanto, a promoção do reconhecimento e/ou do domínio do maior número possível de variantes, praticadas efetivamente pelos alunos ou

não, considerando os contínuos de variação linguística (BORTONI-RICARDO, 2004). Assim, a abordagem do componente gramatical pelo eixo III, aliado aos eixos I e II, viabiliza que o ensino de língua cumpra o propósito de tornar o aluno capaz de reconhecer e produzir essas variantes, caso seja necessário.

Com relação ao ensino dos pronomes pessoais, sua abordagem de modo voltado aos usos e situações comunicativas se justifica nas pesquisas recentes a respeito do sistema pronominal do Português Brasileiro, realizadas por Silva (1998), Neves (2008), Görski e Coelho (2009), Castilho (2010), Bagno (2011) e Lopes (2012 e 2016). Tais estudos demonstram que o quadro pronominal vigente nas gramáticas normativas não reflete completamente a realidade de usos pronominais realizada pelos falantes de língua portuguesa em diversos contextos de comunicação.

Dessa maneira, faz-se essencial uma abordagem dos pronomes pessoais de modo diferenciado, ou, como propõe Lopes (2016), a apresentação paralela do quadro pronominal vigente nas gramáticas normativas com o quadro que ilustra a situação atual dos empregos pronominais, considerando a realidade linguística extraescolar.

QUADRO PRONOMINAL NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E A DISSONÂNCIA COM O LIVRO DIDÁTICO

O ensino dos pronomes pessoais a partir de um viés sociolinguístico mostra-se bastante pertinente, uma vez que o quadro pronominal presente em gramáticas normativas não condiz com os usos utilizados no cotidiano dos falantes de língua portuguesa em boa parte do Brasil. Nas gramáticas tradicionais, formas como **tu** e **vós** estão presentes como as únicas formas referentes à segunda pessoa do discurso, isto é, ao interlocutor em um momento de comunicação. No entanto, em diversas variedades linguísticas, há o uso, ora concomitante, ora majoritário, por exemplo, do pronome de tratamento **você** em relação ao **tu**, além do uso exclusivo do pronome **vocês** em substituição ao **vós**. Soma-se, ainda, o uso de **a gente** em concomitância ou em substituição ao pronome **nós** em diversas situações de comunicação de registros mais ou menos formais.

De modo geral, no que tange ao ensino, a abordagem das formas **você/vocês** e **a gente** como pronomes pessoais é bastante contundente, como reflete Lopes (2012, p. 133), pois a necessidade de ampliar o quadro para além do exibido pela gramática normativa deve ocorrer porque “pronomes pessoais são empregados nas situações de diálogo, são formas interlocutivas e mesmo os falantes mais cultos utilizam as novas formas e não as mais antigas.”. Em outro estudo (LOPES, 2016), a autora propõe um quadro pronominal abrangente, com as seguintes formas:

Quadro 2 – Usos pronominais atuais segundo Lopes (2016)

PESSOA	PRON. SUJ.	PRON. COMP. DIRETO	POSSESSIVOS
P1	eu	me	meu/minha
P2	tu/você	te, lhe, (se), você	teu/tua/seu/sua/de você
P3	ele/ela	o, a (se)/lhe/ele(a)	seu/sua/dele(a)
P4	nós/a gente	nós/a gente	nosso(a)/da gente
P5	vocês	vocês/lhes/se	seu(s)/sua(s)/de vocês
P6	eles/elas	os, as (se)/lhes/eles(as)	seu(s)/sua(s)/deles(as)

Fonte: Lopes, 2016, p. 116 (adaptado)

Seguindo um posicionamento semelhante, o estudo de Görski e Coelho (2009) ilustra a divergência existente entre a visão Sociolinguística e os conteúdos das gramáticas tradicionais ao analisar o paradigma pronominal do Português Brasileiro. De acordo com as autoras, o paradigma presente na gramática não contempla a nossa realidade linguística, pois ignora a existência das formas **você/vocês** e **a gente**, além de insistir em enfatizar o uso do pronome **vós** como se este fosse corriqueiro em nossa língua. Dessa maneira, as autoras elaboram dois paradigmas: o primeiro relacionado à gramática normativa e o segundo com as formas pronominais mais presentes nos usos do português brasileiro.

Quadro 3 – Paradigmas pronominais tradicional e de usos no PB, segundo Görski e Coelho (2009)

Paradigma 1	Paradigma 2
eu	eu
tu	tu/você
ele(a)	ele(a)
nós	nós/a gente
vós	(vós)/vocês
eles(as)	eles

Fonte: Görski e Coelho (2009, p. 85)

Dessa maneira, observa-se que, ao realizar uma abordagem estritamente tradicional, o ensino omite uma variedade de formas pronominais e verbais de usos presentes não só na fala, como na escrita de diversas variedades linguísticas do Português Brasileiro.

Com relação à abordagem dos pronomes pessoais para além dos estudos sociolinguísticos, é importante destacar que algumas gramáticas recentes do PB, que partem do uso, também já apontam reorganizações no quadro pronominal. Neves (2008), por exemplo, apresenta a seguinte proposta para o quadro pronominal do PB:

Quadro 4 – Pronomes pessoais em Moura Neves (2008)

	Singular	Plural
1ª pessoa	Eu	Nós
2ª pessoa	Tu, Você	Vós, Vocês
3ª pessoa	Ele, Ela	Eles, Elas

Fonte: Neves (2008, p. 454, adaptado)

Como podemos observar na sistematização acima, Neves (2008) inclui em seu quadro pronominal a forma **você/vocês** como pronome pessoal, enquanto em muitas gramáticas tradicionais esses pronomes ainda são considerados como uma forma de tratamento (“pronomes de tratamento”). Com relação à forma **a gente**, a linguista se refere a ela como um sintagma nominal empregado na linguagem menos monitorada (a autora faz uso da expressão “linguagem coloquial”¹⁸) como pronome pessoal (NEVES, 2008, p. 469), podendo se referir, em uma situação comunicativa, à noção “eu+outro” ou a uma visão mais genérica, como “várias pessoas” e/ou “várias seres” de um grupo.

Já Castilho (2010, p. 477-482), ao descrever o quadro de pronomes pessoais do PB para as seis pessoas do discurso¹⁹, atenta-se também para a conversão da forma **você>ocê>cê** conforme os usos e as variedades linguísticas dos falantes. Abaixo, podemos visualizar as formas pronominais relacionadas à segunda pessoa do singular nas funções de sujeito e de complemento, nos registros formal e informal do PB, a partir da distribuição proposta por Castilho (2010):

Quadro 5 – Os pronomes pessoais no PB

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª pessoa sg.	Eu	Me, mim, comigo	Eu, a gente	Eu, me, mim, Prep. + eu, mim
2ª pessoa sg.	Tu, você, o senhor, a senhora	Te, ti, contigo Prep. + o senhor, com a senhora	Você/ocê/tu	Você/ocê/cê, te, ti, Prep + você/ocê (=docê, cocê)
3ª pessoa sg.	Ele, ela	o/a, lhe, se, si, consigo	Ele/ei, ela	Ele, ela, lhe, Prep + ele, ela
1ª pessoa pl.	Nós	Nós, conosco	A gente	E gente, Prep + a gente
2ª pessoa pl.	Vós, os senhores, as senhoras	Vos, convosco, Prep + os senhores, as senhoras	Vocês/ocês/cês	Vocês/ocês/cês, Prep + vocês/ocês
3ª pessoa pl.	Eles, elas	Os/as, lhes, se, si, consigo	Eles/eis, elas	Eles/eis, elas, Prep + eles/eis, elas

Fonte: Castilho (2010, p. 477)

18 No entanto, é possível encontrar a forma “a gente” também em situações mais formais, principalmente na modalidade falada da língua.

19 Seguindo a distribuição proposta por Câmara Jr. (1976).

Bagno (2011), semelhante a Castilho, para sistematizar os indicadores da primeira pessoa nas funções de sujeito e complemento produtivos no discurso menos monitorado do PB, compôs o seguinte quadro:

Quadro 6 – Indicadores da 2ª pessoa no português brasileiro

INDICADORES DA 1ª PESSOA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO									
SUJEITO		OBJ. DIRETO		OBJ. INDIRETO		REFLEXIVO		COMPLEMENTO OBLÍQUO	
singular	plural	singular	plural	singular	plural	singular	plural	singular	plural
Eu	Nós	Me	Nos	Me	Nos	Me	Nos	Mim	Nós
Me	A gente	Eu	Nós	A mim	A nós		Se	(comigo)	(conosco)
Mim				Para mim	Para nós À gente			Eu	A gente
				Para eu	Para a gente				

Fonte: Bagno (2011, p. 743)

Nota-se que, em seu estudo, Bagno (2011) reconhece o termo **a gente**, juntamente com outros pronomes tradicionais da língua portuguesa, na posição de sujeito e complemento com indicadores de primeira pessoa do plural.

Vale ainda mencionar a relação existente entre os sujeitos pronominais de segunda pessoa **tu** e **você** e as estratégias de complementação verbal de segunda pessoa (**te, lhe, a você, para você, contigo, com você**) existentes em concomitância no PB, o que reforça a observação do uso da forma **você** como pronome pessoal referindo-se à segunda pessoa do discurso.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO REALIZADA COM ALUNOS DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme mencionado, para elaboração das atividades sobre pronomes pessoais, partimos dos resultados da análise do emprego dos pronomes pessoais em produções textuais escolares de alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Ribeirão Preto (SP). Para o levantamento do uso dos pronomes pessoais pelos estudantes, elaboramos duas propostas de produção escrita, uma com o gênero textual carta pessoal e outra com o gênero relato pessoal. As propostas apresentavam exemplos de textos desses gêneros e critérios a serem respeitados ao redigirem os textos, como a realização, nas produções, da interlocução, isto é, do diálogo com o leitor (a fim de se possibilitar o uso das formas **tu** e/ou

você), além da proposição de que houvesse, tanto na carta como no relato, a menção de uma ação ou situação a ser realizada pelo “eu+outro” (para que ocorresse o uso de **nós** e/ou **a gente**).

As propostas foram aplicadas em sala, durante as aulas de Língua Portuguesa, quando foi retomado o estudo dos gêneros textuais carta pessoal e relato pessoal, a fim de que os alunos se recordassem das características desses textos através da leitura e interpretação de alguns exemplos tanto presentes no livro didático²⁰ quanto escolhidos pela própria professora regente. Em seguida, as propostas textuais foram apresentadas e discutidas com os alunos. Primeiramente, aplicamos a proposta da carta pessoal, em que os alunos tiveram cerca de duas aulas para realizar sua produção; na semana seguinte, em três aulas, realizamos a aplicação da proposta de produção do relato pessoal.

A partir da análise dos usos dos pronomes pessoais e das formas pronominais presentes nas produções textuais dos alunos, verificamos que predominou nas produções, considerando os gêneros textuais carta e relato pessoal, as formas **você/vocês** e **a gente**. Em seguida, elaboramos atividades que contemplassem a abordagem dos pronomes pessoais usados pelos alunos em seus textos, dentro da perspectiva sociolinguística e da proposta dos três eixos de Vieira (2017). Sendo assim, buscamos elaborar atividades que estivessem voltadas ao ensino da gramática a partir da reflexão sobre a língua e seu uso.

PROPOSTAS DIDÁTICAS

Após as análises, buscamos elaborar e aplicar as propostas de atividades que, ao incorporarem a nossa realidade linguística aos postulados presentes no ambiente escolar, contribuíssem para o estudo da gramática a partir dos eixos de reflexão e uso conforme diferentes contextos de comunicação e distintas realidades linguísticas. Uma das primeiras atividades realizadas foi sobre o uso das formas **você/tu** e **nós/a gente** a partir de um anúncio publicitário:

20 O livro adotado pela escola faz parte da coleção *Tecendo Linguagens*, de Oliveira et al. (2015).

Figura 1 – Anúncio publicado na revista *Veja*

A GENTE TEM ÓTIMAS SUGESTÕES PRA QUEM NÃO ESTÁ A FIM DE FAZER NADA.

Se você não está a fim de fazer nada, então vá passear.

O Guia Quatro Rodas Brasil traz tudo o que você precisa pra aproveitar ao máximo a sua viagem.

Todos os hotéis e restaurantes classificados por categoria.

As distâncias entre as localidades.

As atrações turísticas, cidade por cidade.

O melhor mapa rodoviário do País com todas as estradas asfaltadas ou não.

E ainda: aeroportos, hospitais, transportes, bancos e até os endereços dos caixas eletrônicos.

Guia Quatro Rodas Brasil.

Pra você botar os pés na estrada e ficar com as mãos abanando.

GUIA BRASIL

Nas bancas.

(*Veja*, ano 28, nº 18.)

Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/3LHYwFQ>

A partir da leitura e da interpretação do anúncio, foi possível conduzir os alunos a uma reflexão sobre o uso das formas **você** e **a gente** presentes no texto, uma vez que o anúncio foi publicado em uma revista de circulação nacional e segue a variedade culta de nossa língua. Os alunos criaram hipóteses para o fato de essas formas estarem presentes em tal texto, como a de que o autor, ao querer se aproximar do público-alvo, empregou estruturas que refletem uma realidade linguística mais próxima dos leitores dessa revista. Os discentes também se lembraram das variantes concorrentes de **você** (tu e senhor/a) e do pronome nós (concorrente da forma **a gente**). Sobre **a gente**, os alunos argumentaram que o texto tentou simular uma situação mais próxima entre leitor/autor e de menor monitoração, aproximando-se da situação de “conselho entre amigos/as”. Essa atividade objetivou, portanto, principalmente, o eixo 1 e o eixo 3 proposto por Vieira (2017).

A segunda atividade valeu-se do uso de dois *memes*, gênero veiculado corriqueiramente na internet e bastante conhecido pelos estudantes.

Figura 2 – Memes com o uso implícito da segunda pessoa do plural (**vós**)

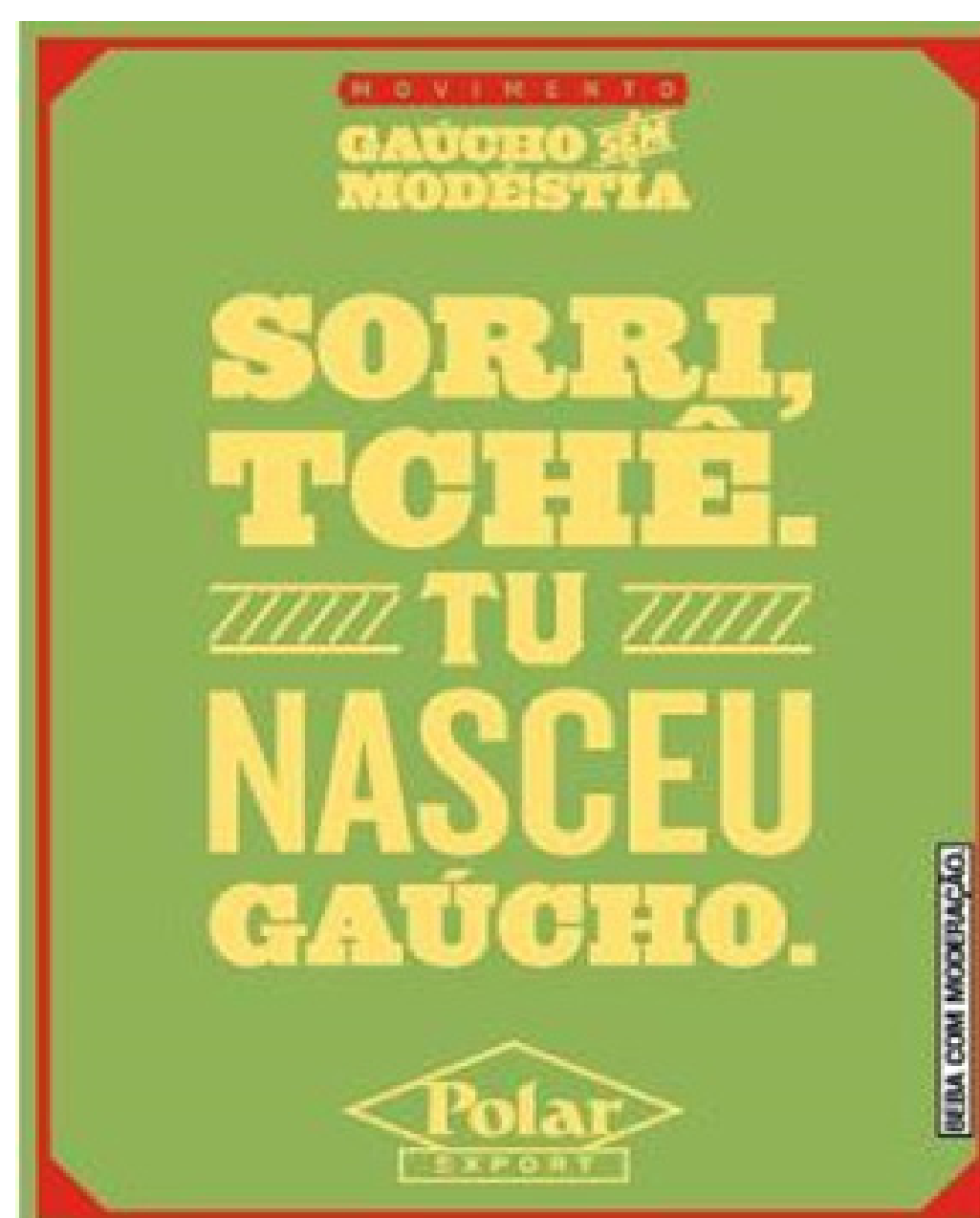


Fonte: Facebook (2018)

Após a leitura e interpretação dos *memes*, foi possível abordar com os alunos os usos dos pronomes e a produção de sentidos (Eixo 2), de modo que eles pudessem perceber a apropriação dos recursos linguísticos (como conjugação verbal) típicos de textos bíblicos na produção de humor nos *memes* lidos. Além disso, a atividade também explora o uso do pronome **vós**, uma vez que ele se faz presente em produções mais antigas (muitas vezes, de textos religiosos), que remetem à reflexão da variação histórica e estilística em nossa língua, no que se refere ao uso pronominal.

A terceira atividade enfatizou a variação geográfica da língua a partir de outro anúncio publicitário:

Figura 3 – Anúncio com o uso do pronome **tu**



Fonte: <http://infoligeiro.blogspot.com.br/2011/07/gaúcho-sem-modestia.html>

Ao realizarem a leitura e a interpretação do anúncio, os estudantes puderam refletir sobre os empregos pronominais presentes na fala e na escrita de suas próprias variedades linguísticas, como a de Ribeirão Preto (SP), a partir da observação do uso do pronome **tu**, comum em diversas regiões do Brasil, tais como em estados da região Sul, Norte e Nordeste. Importante frisar que o anúncio foi produzido no Rio Grande do Sul e explora vocábulos presentes nesse estado. Dessa forma, foi possível conduzir os alunos a uma reflexão dos usos pronominais em diversas variedades presentes no Brasil, de modo geral. Nessas duas últimas atividades, conseguimos trabalhar de forma integrada a reflexão linguística, as diferentes normas de uso e a produção de sentidos.

Ao final, buscando a sistematização das reflexões sobre os usos e funções dos pronomes do PB, propusemos que os alunos elaborassem um quadro pronominal, semelhante ao presente em seus livros didáticos, mas que contemplasse os empregos analisados durante as aulas, tanto nas atividades aplicadas quanto nas produções textuais carta pessoal e relato pessoal elaboradas pelos próprios discentes. Os quadros elaborados foram bastante semelhantes ao de Görski e Coelho (2009) e ao de Neves (2008), por apresentarem as formas **você/vocês** e **a gente** em concomitância aos pronomes **tu**, **nós** e **vós**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho realizado e as propostas elaboradas podem contribuir para uma prática fundamentada na pedagogia da variação linguística que valoriza os diferentes falares e as mais distintas situações comunicativas e formas de uso do Português Brasileiro. Ampliar o domínio de uso da língua materna, por exemplo, o domínio de fenômenos gramaticais como os pronomes pessoais, considerando fatores sociais/regionais e usos reais é, para nós, um caminho possível em direção a uma aprendizagem efetiva que pode reduzir as diferenças sociais e ampliar o repertório linguístico dos alunos. Além disso, pode ainda proporcionar aos discentes a compreensão de que as normas cultas, dentre a diversidade de normas linguísticas existentes, devem ser conhecidas e usadas em situações que exijam maior monitoramento da língua.

Esperamos que o trabalho apresentado possa contribuir com a prática docente efetiva de Língua Portuguesa de modo mais reflexivo e analítico, a fim de que o estudo da gramática, tanto para professores como para estudantes, seja realizado de modo menos rígido e tradicional e que o estudo de nossa língua seja mais voltado à reflexão e ao uso.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAGNO, M. **Pronomes brasileiros, por favor!** Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/pronomes-brasileiros-por-favor-iii.html>. Acesso em: 10 maio 2017.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; FREITAS, V. A. L. Sociolinguística Educacional. *In*: HORA, D. *et al.* (Org.). **Abralin – 40 anos em cena**. João Pessoa: Editora Universitária, 2009. p. 217-240. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiolioguistiia-iiuiaiiioal>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 3. p. 37-61.
- GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>. Acesso em: 10 maio 2017.
- LOPES, C. R. S. O quadro dos pronomes pessoais: descompasso entre pesquisa e ensino. **Revista Matranga**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 30, p. 116-141, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matranga/article/view/22624/16167>. Acesso em: 15 maio 2017.
- LOPES, C. R. S. Pronomes pessoais. *In*: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática: descrição e uso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora de UNESP, 2008.

OLIVEIRA, L. C.; CYRANKA, L. F. M. Sociolinguística educacional: ampliando a competência de uso da língua. **SOLETRAS**, n. 26, jul.-dez. 2013.

RIBEIRO, T, L.; PINTO, V. M. R. A Sociolinguística Educacional na formação do professor: crenças e atitudes linguísticas de acadêmicos de Letras. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS** - Feira de Santana, v. 19, n. 3, p. 97-116, 2018. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/3574/pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

SILVA, M. C. **O ensino dos pronomes pessoais para alunos do 7º ano do ensino fundamental em Ribeirão Preto/SP: uma abordagem sociolinguística**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

VIEIRA, S. R. Três Eixos para o Ensino de Gramática. *In*: VIEIRA, S. R. (Org.). **Gramática, Variação e Ensino: Diagnose e Propostas Pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018. p. 47-60.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. *In*: NORONHA, C. A.; SÁJR., L. A. de. (Org.) **Escola, ensino e linguagem [recurso eletrônico]**. Natal: EdUFRN, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

APÊNDICE – ROTEIRO DE AULA

Título do roteiro: Ensino-aprendizagem de pronomes pessoais do português brasileiro

Objetivos: apresentar o conteúdo “pronomes pessoais” de modo reflexivo, com ênfase nos usos conforme a(s) variedade(s) linguística(s) dos estudantes.

Conteúdos específicos: Ensino de pronomes pessoais (do caso reto)

Público-alvo: anos finais do Ensino Fundamental

Número de aulas previstas: 04 aulas

Desenvolvimento:

Caro docente,

As atividades aqui propostas podem ser aplicadas no decorrer do ano letivo, quando a temática sobre pronomes pessoais aparecer como conteúdo de língua portuguesa ou se o professor perceber a necessidade de abordar tal tema em sala de aula.

As atividades podem ser entregues, aos alunos, por meio de cópias dos textos. As atividades também podem ser expostas pelo projetor, caso não seja possível disponibilizá-las impressas para todos os alunos. Ou, ainda, é possível dividir a sala em duplas ou trios e entregar uma versão impressa para cada grupo. Antes do desenvolvimento das atividades por parte dos alunos, é interessante realizar uma sondagem junto aos discentes sobre os pronomes. Cabe também relembrar noções como variedades linguísticas e usos linguísticos em diferentes situações de comunicação.

A partir das nossas sugestões, outras podem ser criadas ou adaptadas! Ao final deste Roteiro, sugerimos algumas leituras teóricas para que você possa ampliar seus conhecimentos sobre a temática abordada.

Bom trabalho!

Atividade 1 – Uso de “você” e “a gente” em anúncio publicitário

O uso do gênero anúncio é bastante interessante, uma vez que trabalha a linguagem mista e procura chamar a atenção do leitor a fim de que ele consuma um produto ou apoie uma ideia. O texto escolhido foi publicado na revista *Veja*, em 1995, e apresenta o uso de **você** e **a gente**. É possível fazer com que os estudantes reflitam acerca desses usos, pensando que o anunciante provavelmente quis tornar seu texto acessível a qualquer leitor que pudesse ler e se interessar pelo produto (um guia de viagens). Além disso, há a intenção de estabelecer uma proximidade

entre anunciante e leitor. Para esse propósito, é mais vantajoso utilizar as formas pronominais mais frequentes nas variedades linguísticas faladas no Brasil. Importante observar, também, que, ainda que essas formas não estejam presentes nos quadros pronominais pessoais em gramáticas tradicionais e livros didáticos, elas fazem parte de nossa realidade linguística há bastante tempo, como a sua presença em um anúncio publicado já há mais de vinte cinco anos.

Assim, a atividade consiste na leitura do anúncio abaixo e, em seguida, na devolutiva das seguintes questões:

A GENTE TEM ÓTIMAS SUGESTÕES PRA QUEM NÃO ESTÁ A FIM DE FAZER NADA.

Se você não está a fim de fazer nada, então vá passear.

O Guia Quatro Rodas Brasil traz tudo o que você precisa pra aproveitar ao máximo a sua viagem.

Todos os hotéis e restaurantes classificados por categoria.

As distâncias entre as localidades.

As atrações turísticas, cidade por cidade.

O melhor mapa rodoviário do País com todas as estradas asfaltadas ou não.

E ainda: aeroportos, hospitais, transportes, bancos e até os endereços dos caixas eletrônicos.

Guia Quatro Rodas Brasil.

Pra você botar os pés na estrada e ficar com as mãos abanando.

GUIA BRASIL

Nas bancas.

(Veja, ano 28, nº 18.)

Fonte: <http://diogoprofessor.blogspot.com.br/2014/01/atividades-sobre-pronomes-indefinidos-e.html>

Após a leitura do texto, pergunte aos alunos (as atividades podem ser aplicadas na modalidade oral e/ou escrita):

a) Quais as formas pronominais utilizadas no texto acima? Elas fazem parte da classificação dos pronomes pessoais encontrada nas gramáticas tradicionais ou em nossos livros didáticos? Explique.

b) Levante interpretações: por que o anúncio da revista *Guia Brasil* utilizou formas pronominais cotidianas, isto é, comuns em diversas variedades linguísticas em nosso idioma? Por que não se optou pelos usos pronominais presentes na maioria das gramáticas e dos livros didáticos?

c) O anúncio acima foi publicado na revista *Veja*, em 1995. Considerando-se o alcance nacional da revista e a data em que a propaganda foi publicada, o que podemos interpretar a respeito do uso das formas **você** e **a gente**? Elas são usadas e facilmente interpretadas pelos leitores brasileiros? Se sim, isso quer dizer que o anúncio conseguiu atingir a sua intenção? Por quê?

Atividade 2 – Uso do pronome “vós” em memes da internet

Caro docente, essa atividade é bastante pertinente para mostrar, aos estudantes, que os textos vistos em seu cotidiano são passíveis de estudo e análise e podem ser objeto de reflexão acerca da Língua Portuguesa. Além disso, o uso de formas verbais referentes ao pronome **vós** reforça a visão de uma língua que se transforma, atualiza-se e utiliza aquilo que é considerado arcaico com aquilo que se vê como novo, ressignificando usos e conceitos.

A partir dessa atividade, é possível conduzir os alunos a uma reflexão a respeito do que seria considerado formal ou informal. Se os usos verbais de segunda pessoa do plural não são mais frequentes na maioria das variedades linguísticas de nossa língua, ainda assim, não podemos concluir que eles estão extintos ou são arcaicos, uma vez que o meme, um texto novo e pautado na informalidade, tem revisitado e reutilizado esses usos, de forma bastante informal. Logo, o estudo da segunda pessoa do plural representada pelo **vós** e pela conjugação verbal referente a esse pronome ainda é necessário nas aulas de Língua Portuguesa.

Segue, abaixo, a explicação sobre o gênero meme, além dos textos e das questões propostas:

Meme, de acordo com o dicionário eletrônico Houaiss, é uma palavra cuja origem vem do grego *mímena*, com sentido de “imitação, imagem”. Segundo o dicionário, o verbete pode significar:

“1. Informação visual ou textual que se espalha pela rede; 1.1 (freq.) crítica humorística sobre fato ou pessoa que foi notícia.”. (Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#1>. Acesso em: outubro/2018)

Com base na explicação lida, leia os memes abaixo com os alunos e pergunte a eles (as atividades podem ser aplicadas na modalidade oral e/ou escrita):



Não só bebereis, como me afogareis kkkk

Fonte: Facebook, 2018

a) É possível perceber, no que se refere à linguagem verbal, que há o uso de expressões que fazem intertextualidade, isto é, dialogam com outros textos bastante conhecidos em nossa sociedade. Essas expressões podem ser encontradas em qual tipo de texto?

b) Observe que a conjugação do verbo “beber”, no primeiro meme, relaciona-se à forma “eu”. No entanto, de acordo com a norma culta, com qual forma pronominal esses verbos se relacionam?

c) O uso dessas formas verbais que ocorrem em “deixar” e “beber”, nos memes acima, é frequente em sua variedade linguística? Como ficariam os enunciados dos memes caso utilizássemos as formas verbais mais comuns do cotidiano dos falantes de Língua Portuguesa?

d) Podemos dizer, a partir da leitura desses textos, que os usos dos verbos referentes ao “vós” (segunda pessoa do plural) estão extintos e não fazem mais parte de nossa língua. Deveríamos, então, deixar de estudá-los?

Atividade 3 – Anúncio com o pronome “tu”

O objetivo dessa atividade é refletir sobre as variedades linguísticas a partir de uma variedade geográfica específica (um dos falares dos gaúchos), a fim de que os estudantes observem que não há apenas um uso pronominal para se referir ao outro, mas que existem, em nosso país, diversas variedades e que cada uma delas adota uma forma, e que todas elas são adequadas à sua realidade linguística. Outro ponto a ser observado é o do uso do pronome em segunda pessoa com a forma verbal em terceira, o que corrobora a ideia de que não existe uma única forma de comunicação adequada, e que situações como essa, consideradas inadequadas pela norma culta, são adequadas ao nosso cotidiano, a ponto de estarem presentes em um anúncio

publicitário, pois esse uso é muito mais próximo e viável ao leitor e provável público-alvo do que o uso do verbo na segunda pessoa previsto na gramática normativa.

A atividade apresenta o anúncio e as seguintes questões abaixo, a serem feitas aos alunos (as atividades podem ser aplicadas na modalidade oral e/ou escrita):



Fonte: <http://infoligeiro.blogspot.com.br/2011/07/gaúcho-sem-modestia.html>

a) Qual é o pronome pessoal utilizado na propaganda? Em sua variedade linguística, é comum o uso desse pronome? Se não, qual você usaria no lugar?

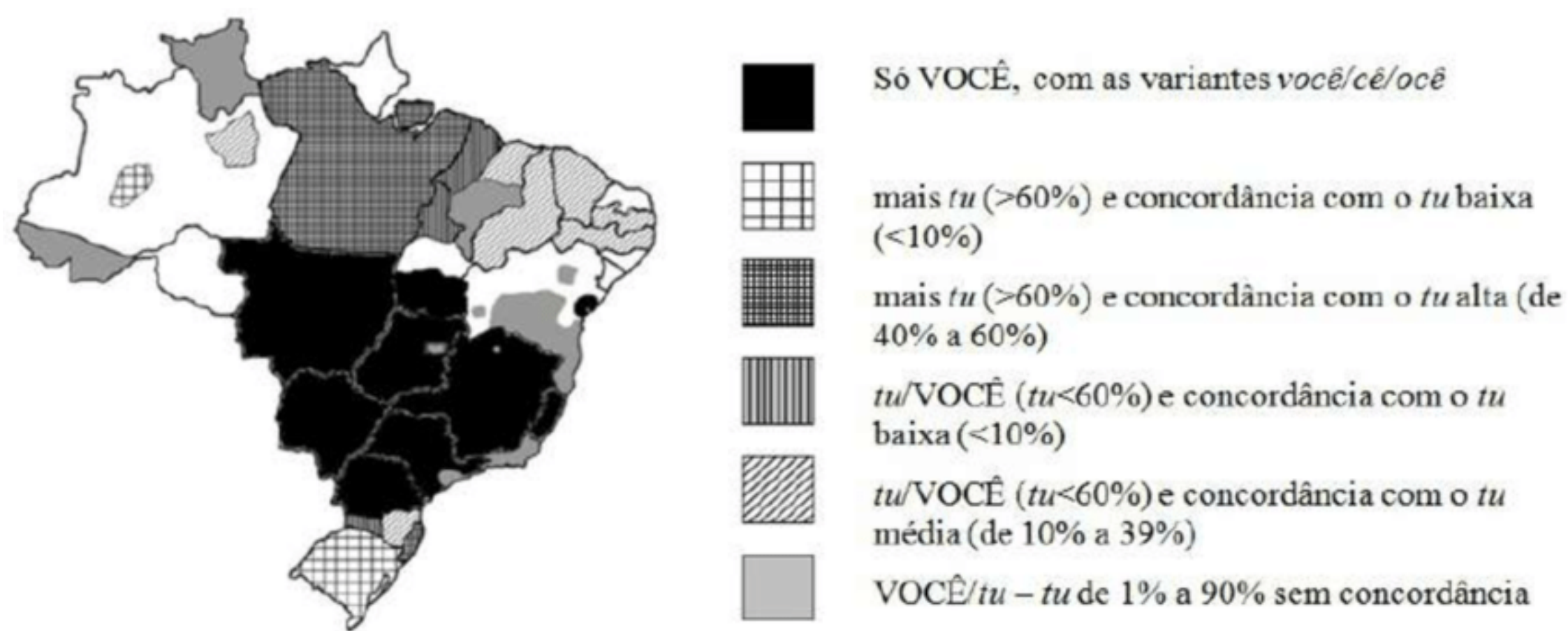
b) Qual variedade linguística foi empregada nesse texto? Justifique com exemplos de palavras do anúncio.

c) A partir do texto presente no anúncio, é possível entender por qual motivo essa forma pronominal foi empregada. Explique por que esse pronome foi utilizado, considerando-se a variação linguística a que ele se refere?

d) De acordo com a gramática normativa, a correspondência entre pronome e verbo está adequada? Como deveríamos relacionar pronome e verbo em conformidade com a norma gramatical brasileira?

ATENÇÃO, docente!

Ao final desta etapa, você, professor/a, pode mostrar aos alunos um mapa do Brasil, como o organizado por Scherre *et al.* (2015), que mostra a distribuição de tu/você no território brasileiro e promover a discussão sobre variação regional:



Fonte: Scherre *et al.* (2015, p. 142)

Atividade 4 – Sistematização de conhecimentos: a elaboração de quadro pronominal

Caro docente, a partir do que foi estudado em sala de aula e após a realização das atividades anteriores, proponha aos alunos a elaboração de um novo quadro pronominal, que considere: formas plurais e singulares, grau de formalidade, situação comunicativa e/ou gênero textual.

Essa última atividade pretende sistematizar conhecimentos das atividades anteriores sobre os pronomes pessoais. Espera-se que o quadro pronominal produzido pelos alunos contenha variantes pronominais tanto presentes nos livros didáticos e gramáticas, quanto aquelas presentes nas normas de usos dos alunos.

É possível realizar a atividade de modo individual, em grupos ou, ainda, com toda a sala, criando um esboço do quadro pronominal abaixo em uma cartolina ou na lousa para que, em seguida, o professor ou alguns alunos escolhidos pela sala possam preenchê-la (caso o professor faça esse preenchimento, ele não o fará sozinho, pois deverá ser orientado pelos alunos). A tabela abaixo serve como sugestão:

INDICAR A PESSOA	FORMA(S) PRONOMINAL(is) SINGULAR	FORMA(S) PRONOMINAL(is) PLURAL	DAR UM EXEMPLO DE ENUNCIADO/ GÊNERO TEXTUAL	GRAU DE FORMALIDADE (maior ou menor monitoramento de fala ou de escrita)

Material utilizado:

Lousa, giz, cartolina, reprodução dos gêneros textuais e quadros de pronomes em *Datashow* ou em fotocópias. (Caso o professor necessite, tais atividades podem ser adaptadas para

contexto de ensino remoto, com uso de *Classroom*, *Google Meet*, projeções de imagens em *Power Point*, por exemplo)

Sugestões de leitura docente:

Para que o professor obtenha mais êxito na aplicação das atividades propostas, sugerimos a leitura prévia de algumas obras. Entre elas:

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Pronomes brasileiros, por favor!** Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br/e-proinfo/blog/preconceito/pronomes-brasileiros-por-favor-iii.html>. Acesso em: 10 maio 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. cap. 3. p. 37-61.

SILVA, M. C. **O ensino dos pronomes pessoais para alunos do 7º ano do ensino fundamental em Ribeirão Preto/SP**: uma abordagem sociolinguística. 2019. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

VIEIRA, S. R. **Gramática, Variação e Ensino**: Diagnose e Propostas Pedagógicas. São Paulo: Blucher, 2018.

Referência:

SCHERRE, M. *et al.* Variação dos pronomes “tu” e “você”. In: MARTINS, M.; ABRAÇADO, J. (Org.). **Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2015.

ORALIZAÇÃO OU ORALIDADE? A ENTOAÇÃO COMO RECURSO LINGUÍSTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA MATERNA

Maíra Sueco Maegava Córdula
Alexandra de Souza

INTRODUÇÃO

Neste capítulo²¹, temos o objetivo de discutir algumas possibilidades para o ensino da entoação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua materna no Ensino Fundamental II. Para isso, inicialmente, apresentamos um panorama do papel da oralidade no ensino de língua portuguesa, com uma discussão sobre atividades de oralidade e oralização. A seguir, apresentamos algumas características da entoação como recurso linguístico, salientando suas funções sintáticas, semânticas ou pragmáticas. Depois, discutimos como a entoação, sendo um aspecto do texto oral, pode ser considerada dentro do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Finalmente, apresentamos o relato de uma proposta de intervenção pedagógica em forma de complementação de material didático, que foi realizada com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

No apêndice, há uma proposta de atividade em sala de aula em que a entoação está em destaque e trabalha-se com o aluno a conscientização linguística desse recurso por meio da apreciação de seu uso e suas implicações semânticas.

A ORALIDADE EM LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA – ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Marcuschi (2005), a oralidade se apresenta como uma prática social interativa, cuja finalidade é comunicativa, sendo expressa por variadas formas ou gêneros textuais que têm base na realidade sonora, seguindo de uma realização mais informal até uma mais formal em contextos diversos de uso. O mesmo autor complementa que a fala surge como uma forma de produção cuja finalidade comunicativa está situada na oralidade humana e a sua interação com outro ser, sem a necessidade de que se tenha alguma tecnologia envolvida.

Nesse sentido, pode-se perceber, com base nas definições anteriormente expostas, que a fala e a oralidade são vistas como indissociáveis. A fala é adquirida pelo ser humano em contextos informais, enquanto criança, de forma distinta da oralidade. Esta, por sua vez, se apresenta aprimorada ao ser adquirida, sendo ensinada, de maneira sistemática, em um ambiente escolar, cujo foco abarque dois contextos dos quais faz parte, ou seja, o informal e o formal.

Comumente, o ser humano fala muito mais do que escreve, entretanto o valor aplicado para a fala tem sido inversamente proporcional ao seu uso. Grande parte dos manuais didáticos e a escola não destinam de forma razoável um espaço para o desenvolvimento de atividades da modalidade oral. Assim, pode-se identificar uma resistência no interior da escola para esse

²¹ Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras – pólo Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM) de Alexandra de Souza (2019), intitulada *O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa no Ensino Fundamental II*, sob orientação de Máira Sueco Maegava Córdula.

enfoque, conforme registram os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), podendo ser destacado que esse documento passou a dar maior relevância para a oralidade.

Os PCN (BRASIL, 1998) foram produzidos ao final dos anos 1990 com o intuito de rever propostas didáticas para a formação inicial e continuada de professores, bem como fomentar discussões pedagógicas, as quais acarretaram a produção de livros e materiais didáticos. Dessa forma, é válido destacar que esse documento oficial foi o primeiro a propiciar maior destaque para a modalidade oral, não apresentando dicotomia entre fala e escrita, segundo expressa Marcuschi (2005). Essa não dicotomia entre fala e escrita constitui um aspecto positivo demonstrado pelos PCN (BRASIL, 1998), pois implica que tanto a fala quanto a escrita não sejam expostas como sistemas linguísticos diversos.

No entanto, de acordo com Marcuschi (2005), ao realizar análise mais minuciosa, em livros didáticos, dos trechos nos quais são trabalhados os temas relacionados com a oralidade, percebe-se falta de clareza quanto à definição do termo em estudo. Também, nota-se ausência de sugestões adequadas para seu tratamento empírico, já que em muitas passagens a oralidade é tratada pela perspectiva da escrita. O autor esclarece que os PCN (BRASIL, 1998) não tratam a língua falada como atividade menor, mas sim a reconhece como atividade comum no cotidiano das pessoas e de grande importância na construção das atividades sociais. Esse documento, segundo o autor, aponta que a língua falada é variada, histórica e social.

Mais recentemente foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), homologada em dezembro de 2017. A BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens fundamentais para o Ensino Fundamental e Médio. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC apresenta competências gerais e específicas de cada área e competências específicas e habilidades de cada componente curricular.

De forma geral, a BNCC (BRASIL, 2017) coloca o texto como foco das atividades de linguagem propostas. Com base nesse ponto, entende-se a língua não como um código nem como um conjunto de regras gramaticais. Na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2017), o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado por um trabalho crítico e reflexivo, que busca desenvolver no aluno competências e habilidades que proporcionem maior desenvoltura ao utilizar a língua falada ou a língua escrita em diferentes situações de interação comunicativa. No eixo oralidade, a recomendação é que o discurso oral sirva como ferramenta de aprendizagem de práticas escolares bem como contribua para a efetiva participação do aluno na vida pública.

Por conseguinte, o trabalho com textos orais implica reflexão acerca do uso de recursos fonológicos aplicados para a comunicação oral. Dentro desse enfoque, a entoação é um elemento relevante para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que um enunciado permite variadas

possibilidades entoacionais, da mesma forma que a opção por uma dessas variações melódicas propicia significação distinta de outras escolhas. Nesse sentido, as situações comunicativas que possam ser vistas tanto como formais quanto informais devem ser parte do planejamento e realização de atividades escolares, o que implica propor situações didáticas que permitam o uso da modalidade oral, em especial em situações de uso mais formal da fala. Dessa forma, os procedimentos apropriados de fala e de escuta devem ser incentivados para ser desenvolvidos como tarefa dentro desse contexto de ensino.

Entretanto, nem sempre a escola aceita que o desenvolvimento da língua oral possa ser uma de suas atividades, tendo em vista ocorrer em primeiro momento no ambiente doméstico. Isso leva a escola a utilizar a modalidade oral apenas como forma de propiciar as diversas exposições de conteúdos. Assim, o espaço da sala de aula deve propiciar a interação dialogal em preparo de múltiplas exigências que os gêneros da oralidade permitem estabelecer, especialmente, em desenvolver as habilidades em campos de atuação públicos. Embora permita interação entre diversos interlocutores, nem sempre esses compartilham as mesmas referências, bem como valores ou até conhecimento de mundo.

ORALIDADE *VERSUS* ORALIZAÇÃO

Um dos aspectos que se apresenta relevante em exposição está no equívoco ou mesmo na confusão teórica e metodológica que se faz na aplicação dos termos oralidade e oralização, por serem em boa parte das atividades entendidos como sinônimos quando não o são. Grande parte dos professores trabalha com atividades como se fossem tratar da oralidade quando, na verdade, estão desenvolvendo atividades de oralização de textos escritos. Por exemplo, realizar a leitura em voz alta de um texto escrito é muitas vezes considerada uma atividade que trabalha a oralidade, mas é uma atividade que não considera, na maioria das vezes, a construção do texto oral.

De acordo com a explicação de Dolz e Schneuwly (2004), o entendimento da relação que se estabelece entre atividade de oralização e de oralidade é importante para a prática de ensino, tendo em vista que a oralização é uma atividade recente em livros didáticos. Estas atividades objetivam oralizar o texto escrito, sendo relevante entender que não podem ser vistas como atividades de gênero oral. Estes autores acima citados explicam que uma atividade de leitura em voz alta em sala de aula se encontra no cruzamento do oral com a escrita, uma vez que apenas pressupõe a interpretação oral de um registro realizado de forma escrita por algum autor.

Pode-se entender que as atividades de oralização da escrita não se caracterizam unicamente por produção de um gênero específico, podendo ser apenas exposição de texto escrito.

Entretanto, não se pode, como salientam os autores, desvalorizar ou descartar esses tipos de atividades, pois são, também, importantes na formação discursiva do falante.

A partir de perspectiva semelhante, Marcuschi (1997) aponta que as atividades de oralização da escrita se originam de textos escritos, diferenciando-se das atividades de oralidade, as quais, obrigatoriamente, surgem a partir do texto oral. Para o autor, essas atividades de oralização também fornecem ao aluno a possibilidade de se expressar por meio da fala, podendo exercitar ritmo de fala, gestos, pronúncia, dicção, entoação etc. O autor reforça que essas atividades são importantes para o exercício em sala de aula, mas sozinhas são insuficientes para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais.

A ENTOAÇÃO COMO RECURSO LINGUÍSTICO

A modalidade oral da Língua Portuguesa apresenta recursos linguísticos que facilitam a interação comunicativa. Dentre esses recursos, encontra-se a entoação que diz respeito à variação da altura melódica na fala e que pode ser um elemento bastante relevante para o ensino da língua materna na medida em que contribui para a produção de sentidos no texto oral. Nesse contexto, a entoação é um recurso linguístico que apresenta diferentes funções como as sintática, semântica e pragmática.

Os dicionários tradicionais definem entoação, ou entonação, como a variação da altura usada na fala, que recai sobre uma palavra ou oração. Comumente, a entoação é tratada como um dos elementos da prosódia, situada em nível superior ao dos fonemas e das palavras. Dentro desse enfoque, a entoação propicia que uma palavra ou mesmo um grupo de palavras marque a frase, de acordo com Lira e Aguiar (2007). As modificações de afetividade ocorrem dentro de um enfoque musical de expressão, ou seja, a maneira como as palavras são empregadas dentro das orações e como tais alterações podem ser percebidas pelo ouvinte.

Massini-Cagliari e Cagliari (2012) apresentam a diferença entre línguas tonais e entoacionais. Em línguas tonais, como o chinês; cada sílaba tem uma altura melódica fixa, mas em línguas entoacionais, como a Língua Portuguesa, os variados enunciados são produzidos por meio de padrões melódicos. É possível reconhecer padrões entoacionais para enunciados considerados declarativos que são distintos de padrões para alguns tipos de interrogativas, por exemplo.

Massini-Cagliari e Cagliari (2012) também pontuam que, nas línguas entoacionais, como a Língua Portuguesa, os sentidos dos enunciados podem ser alterados, apenas mudando a melodia com que são pronunciados, sem que sejam modificadas as palavras, ou a ordem em que aparecem. Dessa forma, é possível observar por meio da entoação certas atitudes do falante, tais como: a polidez, o autoritarismo, a arrogância, a ironia, entre outros.

É importante lembrar que a entoação é um dos elementos prosódicos. Durante a fala, há variações de ritmo, entoação, intensidade, volume, tessitura, pausa, dentre outros elementos. Cada um desses elementos contribui para a construção de sentidos do texto oral. Sendo assim, o usuário tem à sua disposição diferentes recursos prosódicos e pode aliá-los a recursos lexicais e sintáticos na produção de sentidos. Cagliari (1992) discorre sobre a ironia e afirma que o usuário pode lexicalizar a ironia ou utilizar um elemento prosódico para destacá-la. Sendo assim, as diferentes características da fala podem contribuir para a produção do sentido de uma ironia, não sendo fruto do uso isolado do recurso linguístico da entoação.

Vale destacar que, por meio de uso de elementos prosódicos, o falante pode dizer algo de outra maneira, ou usando outras palavras ou mesmo variando o conjunto de elementos prosódicos que sejam percebidos como indispensáveis para o efeito que se deseja. Cagliari (1992, p. 150) expressa a importância de se considerar os elementos prosódicos no texto oral:

Isto tudo mostra que os elementos supra-segmentais não só podem ser bem definidos e descritos foneticamente, mas precisam ser levados em conta em todas as análises linguísticas, em todos os níveis. Análises que usam apenas uma forma (quase) ortográfica para representar a fala na reflexão do linguista podem deixar de lado fatos muito importantes da linguagem que são tipicamente expressos pelos elementos supra-segmentais prosódicos.

Considerando as contribuições para a produção de sentidos do texto oral dos elementos prosódicos, como a entoação, depreende-se que o ensino de língua portuguesa pode contemplar o estudo deste elemento prosódico com vistas a ampliar o repertório linguístico dos usuários da língua, em especial, em situações das esferas públicas e formais.

A ENTOAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O ensino de Língua Portuguesa proposto por meio dos PCN (BRASIL, 1998) implica a atuação da escola em abarcar a oralidade, a escrita, a leitura e a escuta, sendo entendida a oralidade, conforme registro no documento oficial, em atividades que não se resumem unicamente à declamação ou à leitura em voz alta. Com base nessa abordagem, pode-se expor que os PCN (BRASIL, 1998) apresentam avanços, especificamente para o ensino direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental no que tange ao direcionamento de ensino aplicado para a língua oral.

A proposta de trabalho com a entoação contemplada pelos PCN (BRASIL, 1998) se volta para a expressividade desse elemento prosódico aliada à apresentação de conteúdos, princípios e orientações para práticas de escuta e de produção de textos orais. Quando os PCN (BRASIL, 1998) fazem referência ao termo entoação é para relacioná-lo como recurso à leitura dramática,

como se pode observar no trecho: “representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre” (BRASIL, 1998, p. 75). Vale destacar também que, nesse fragmento, o termo entoação é usado como sinônimo de prosódia, uma vez que inclui diversos elementos prosódicos dentro de seu escopo.

Em relação à língua portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2017) destaca a relevância de o aluno conhecer o funcionamento da linguagem e entendê-la como uma ferramenta de inserção no mundo. Dessa forma, recomenda-se que a escola trabalhe práticas de expressão oral, nas quais o aluno seja estimulado a produzir, por exemplo, entrevistas, *playlist* comentada, webconferência, mensagem gravada, entre outras.

Ao trabalhar com gêneros da modalidade oral, há espaço para o desenvolvimento de trabalho sistemático com a entoação no Ensino Fundamental II. Para isso, entende-se que esse trabalho deva ser feito por meio da elaboração de atividades que estimulem a reflexão acerca das contribuições do elemento prosódico da entoação para o desenvolvimento das habilidades da modalidade oral dos alunos.

COMO TRABALHAR A ENTOAÇÃO EM SALA DE AULA?

A partir da constatação da importância do papel da entoação na produção de textos orais e da ainda ausência de atividades voltadas para a oralidade na escola básica (cf. MARCUSCHI, 2005), uma questão que pode afligir professores seria em como preparar atividades didáticas que contemplem esse objeto de estudo. Os caminhos são múltiplos a depender do contexto de trabalho em cada escola e em cada sala de aula. A seguir, apresentamos o relato de uma proposta de atividades voltadas a complementar o material didático em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental (SOUZA, 2019).

As atividades a serem descritas foram aplicadas para uma turma de 7º ano, de uma escola pública situada na cidade de São Gotardo (MG). Em primeiro lugar, foi feita uma análise do material didático utilizado, pois o objetivo era complementar o material já utilizado pela docente e pelos estudantes. Foi realizado um estudo sobre a unidade IV do livro didático *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2015), que trabalhava o gênero entrevista oral. A partir da observação das atividades, foi verificado que era possível complementar o trabalho docente com atividades voltadas para questões de uso do elemento prosódico da entoação, que não aparecia em forma de destaque na unidade analisada.

A partir do estudo do material didático, foi desenvolvida uma proposta de intervenção (cf. Apêndice A – versão reduzida) que apresentou aos alunos a importância da entoação na construção de sentidos do discurso. Para tanto, foram elaboradas atividades nas quais os

alunos foram estimulados a falar e organizar suas ideias antes de transmiti-las. Por meio das atividades propostas, os alunos conseguiram construir o conceito acerca da entoação.

Sob essa ótica, ganha particular relevância a questão, conforme afirma Marcuschi (1997), de que é possível trabalhar com conteúdos relativos à oralidade mesmo sem grande sofisticação teórica. Segundo ele, o ensino de língua não deve almejar a formação de linguistas ou gramáticos, mas sim, objetivar o estudo da língua e suas possibilidades, fazendo com que os alunos percebam a imensa riqueza que envolve o uso efetivo da língua.

Nesse contexto, foram propostas atividades as quais têm como foco o uso real da língua, como a observação de material audiovisual e a produção de entrevistas na modalidade oral. Para que os alunos pudessem praticar a observação de uso do recurso linguístico da entoação, a produção de entrevista foi feita em duas fases, conversando com o interlocutor e depois fazendo as mesmas perguntas, mas gravando a fala. A partir dessa entrevista, vários aspectos puderam ser percebidos pelos alunos, tais como: a mudança da entoação, a diferença da fala nas entrevistas com o gravador ligado ou desligado, questões relativas ao comportamento das pessoas e à formalidade da língua. Seguindo a recomendação de Marcuschi (1997), insere-se o texto oral, na sala de aula, diferentemente do livro didático, que, na unidade analisada, tinha trazido apenas uma transcrição do texto oral.

Dessa forma, após esse trabalho complementar para as atividades do livro didático, acredita-se que os alunos desempenharão com mais segurança e desenvoltura as atividades propostas pelo livro na Unidade IV, na qual é trabalhado o gênero entrevista oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oralidade no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa como língua materna esteve por muito tempo distante da sala de aula. No entanto, aspectos de oralidade, como o elemento prosódico da entoação, têm ganhado espaço à medida que contribuem para a construção do repertório linguístico dos estudantes e contribuem para a compreensão e produção de textos orais em registros informais e formais.

Neste capítulo, buscamos discutir o espaço da oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando as orientações oficiais encontradas nos PCN e, mais recentemente, na BNCC. Além disso, discutimos como variações na entoação podem contribuir para a produção de sentidos nos textos orais. Finalmente, foi apresentada uma proposta de complementação de material didático com o objetivo de trabalhar a conscientização fonológica dos estudantes para os usos da entoação.

Acreditamos que as possibilidades de trabalho com a entoação, a partir da observação de textos orais, é ampla e pode contribuir para a formação linguística dos estudantes. É uma área frutífera e que carece de propostas por ter espaço recente nas salas de aula de língua materna.

REFERÊNCIAS

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

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

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LIRA, Z. S.; AGUIAR, M. A. de M. Entoação e interpretação cênica: o papel da entoação na constituição da personagem. *In*: AGUIAR, M. A. M.; MADEIRO, F. (Org.). **A prosódia em perspectiva**. Recife: UFPE, 2007. p. 223-251.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 30, p. 39-79, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C.. Fonética. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 113-156.

SOUZA, A. de. **O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental II**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

APÊNDICE – ROTEIRO DE AULA

Objetivos:

- Observar a entoação na fala;
- Reconhecer sentidos da entoação – recurso linguístico – no texto oral;
- Elaborar texto oral – apresentação ou entrevista;

Conteúdos específicos:

- A entoação como recurso linguístico;
- Gênero Entrevista Oral;

Ano/série escolar: 7º Ano do Ensino Fundamental

Número de aulas previstas: 3 aulas

Inicialmente, ative os conhecimentos prévios dos alunos, especialmente os saberes que se relacionam com elementos prosódicos de entoação. Assim, oportuniza-se a discussão sobre a importância da entoação para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa. O momento de ativação de conhecimentos prévios pode ser realizado por meio de uma discussão oral coletiva, com questionamentos previamente elaborados. É importante destacar também que essa primeira etapa, além de verificar os conhecimentos prévios quanto à entoação, prepara os alunos para a segunda atividade.

1ª Aula

Atividade 1:

Sondagem dos conhecimentos

Inicie a aula perguntando aos alunos as seguintes questões:

- 1- “Se alguém te trata com ironia ou indiferença, você percebe pelos gestos da pessoa ou a fala dessa pessoa tem algo diferente?”
- 2- “Quando alguém está bravo ou triste, como você percebe?”
- 3- “É possível, por meio da fala, expressarmos diferentes sentidos?”

Atividade 2

Para ampliar o trabalho com a entoação e seu papel na modalidade oral da Língua Portuguesa, depois da sondagem dos conhecimentos, apresente o vídeo intitulado²² "Ai, Jesus" (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Xy-2EIBoB2Y>), protagonizado pelo jogador de futebol Gabriel Jesus. O vídeo faz parte de uma campanha dessa operadora que, aproveitando a expectativa para a Copa do Mundo de 2018 e a proximidade do Dia das Mães, lançou um comercial de televisão estrelado por Gabriel Jesus e por sua mãe.

Após a exibição do vídeo:

1-Pergunte aos alunos se em todas as ocorrências da frase "Ai, Jesus", o sentido é o mesmo.

2-Exiba novamente o vídeo para a classe. Dessa vez, passe cena por cena e peça aos alunos para responder quais sentidos podemos depreender em cada situação apresentada.

IMPORTANTE: Para que essa atividade tenha êxito, é importante escolher um vídeo que chame a atenção dos alunos e, claro, que tenha bem demarcada a questão da mudança de sentido, apenas modificando a melodia do enunciado e não a ordem das palavras.

2ª Aula

Atividade 3

Após a exibição do vídeo acima, apresente à classe a próxima atividade, a qual foi retirada do Blog Lí Santos (SANTOS, 2019). Essa atividade é constituída por dois momentos. No primeiro, escreva na lousa a frase abaixo e a pronuncie seis vezes, alterando a entoação de um termo por vez.

1º Momento

I- "**Eu** não disse que ele roubou aquele dinheiro."

II- "Eu **não disse** que ele roubou aquele dinheiro."

III- "Eu não disse **que ele** roubou aquele dinheiro."

IV- "Eu não disse que ele **roubou** aquele dinheiro."

V- "Eu não disse que ele roubou **aquele** dinheiro."

VI- "Eu não disse que ele roubou aquele **dinheiro**."

(Retirada do Blog Lí Santos, disponível no link: <http://lisantoss-portuguese.blogspot.com/2016/08/a-entonacao-entoacao-e-importante.html>.)

22 Trata-se de um vídeo comercial da Operadora Vivo.

2º Momento

Para otimizar o aprendizado dos alunos, divida a turma em grupos, distribua para cada grupo uma das frases acima, orientando-os a elaborarem uma situação que ilustre o sentido da frase proposta. Depois de elaborarem as situações para ilustrar o sentido proposto em cada frase, peça que cada grupo compartilhe o resultado com a classe por meio de dramatização.

Sugestões de respostas:

Frase 1: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, outra pessoa pode ter dito.”

Frase 2: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, eu sugeri apenas a possibilidade.”

Frase 3: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, eu acho que outra pessoa roubou.”

Frase 4: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele pode ter pego emprestado.”

Frase 5: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele roubou outro dinheiro.”

Frase 6: “Eu não disse que ele roubou aquele dinheiro, ele pode ter roubado joias.”

3ª Aula

As atividades desenvolvidas, na aula anterior, servirão como subsídio para essa terceira aula, que objetiva esclarecer aos alunos o que é entoação e qual é a sua pertinência para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa. Para tanto, utilizou-se o conceito abaixo, por considerá-lo de fácil compreensão para uma turma de 7º ano.

Como recurso da língua falada, a entoação se relaciona com a melodia, da mesma forma que a música, em que se pode fazer um movimento melódico que envolve o tom mais alto e mais baixo. Dessa forma, a entoação ascendente bem como descendente e suas variações possibilitam expressar sentimentos relacionados a alegria, tristeza, raiva, (adaptado de SILVA, 2016).

Atividade 4

A próxima atividade, retirada do livro didático *Português Linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2015), foi uma entrevista oral com a cartunista Laerte. Entretanto, o manual didático apenas oferece a entrevista na forma escrita. Então, foi selecionada uma entrevista oral no YouTube com a mesma cartunista e essa foi utilizada para um melhor aproveitamento das atividades (<https://www.youtube.com/watch?v=5FIAVgwsDc8>). Além dessa entrevista, foram apresentadas mais duas outras, com o intuito de enriquecer o repertório dos alunos em relação ao tema que estava sendo trabalhado. A primeira entrevista é intitulada “Repórter leva fora de

entrevistada”, a qual circula no YouTube com 7.440.500 visualizações (<https://www.youtube.com/watch?v=RFtEBBZITpc>). A segunda foi outra entrevista com o consagrado escritor Pedro Bandeira (<https://www.youtube.com/watch?v=aJG8xSJhSHs>).

Após a exibição das entrevistas acima, perguntou-se aos alunos:

1-Que recursos são exclusivos da fala?

2- Quais as funções dos gestos e da entoação?

Momento final/Atividade final: avaliação

Como atividade final, peça aos alunos que entrevistem algum familiar durante cinco minutos. Primeiro, eles devem entrevistar sem gravar a conversa. Depois, devem gravar a entrevista usando o gravador do celular, se tiverem a disponibilidade de utilizar o dispositivo. Em seguida, solicite que relatem as diferenças encontradas entre as duas entrevistas quanto à mudança de entoação, à diferença da fala nas entrevistas com o gravador ligado ou desligado, ao comportamento das pessoas e à formalidade da língua.

Texto/Material utilizado:

Sugestões de leitura ao professor:

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636850>. Acesso em: 20 maio 2017.

CÓRDULA, M. S. M. Entoação e ensino de língua. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, p. 452-462, jul. 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/780>. Acesso em: 20 maio 2017.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 21-34.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. B. **Introdução à linguística: Domínios e Fronteiras**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 105-142.

NOVA ESCOLA. **A importância da comunicação oral no planejamento**. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em: 03 maio 2017.

MULTIMODALIDADE E INTERPRETAÇÃO DE TEXTO: *BOOK TRAILER* COMO OBJETO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Amélia Calazans da Rosa
Ana Flora Schlindwein

INTRODUÇÃO

Na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), doravante BNCC, a concepção de língua(gens) que norteia o currículo é embasada na noção de que a construção de significados se dá pelo viés plural e complexo de textos multimodais, especialmente em uma sociedade cada vez mais digital como a nossa. Este capítulo nasce de inquietações que as autoras carregam desde 2010, quando ainda eram pós-graduandas, sobre o redimensionamento nas concepções de leitura e de produção de texto a partir dos estudos sobre a condição multimodal dos textos, em especial aqueles que circulam no meio digital. Como ressalta Schlindwein (2014, p. 89):

Uma das consequências das mudanças da relação entre linguagem e tecnologia é que há, no contexto educacional, uma expectativa de que os alunos não fiquem restritos às práticas sociais exclusivamente centradas na produção escrita (limite grafocêntrico) e sejam capazes também de interagir com materiais multimodais, de ler e de produzir material multimídia.

Em uma entrevista publicada em 2020, a professora Ana Elisa Ribeiro, uma das pesquisadoras de maior referência na área de estudos em multimodalidade, nos ensina que:

O que me atrai na noção de multimodalidade? É ela enxergar e tratar o texto inteiro, isto é, em sua composição toda, e não como parte, entendem? Quando a gente trata um texto como só palavra, ele fica capenga. Pode ser interessante e tal, mas não é tudo, não lemos a inteireza dele, deixamos camadas de sentido, até de intenção, para trás. (KARLO-GOMES; BELARMINO, 2020, p. 282).

Por entendermos, assim como Ribeiro, que não é possível “enxergar e tratar o texto inteiro” sem a noção de multimodalidade, ressaltamos a urgência de trabalhos que elejam a pluralidade de linguagens/semioses como condição protagonista das ações de leitura/interpretação que são tão centrais no ensino de línguas. O conceito de multimodalidade neste capítulo foca na multiplicação dos significados possíveis a partir da incorporação da noção de que todo texto é multimodal, e que os *modes* (modalidades) são representações sociais e culturais que carregam regularidades de organização nas quais brotam os potenciais específicos de produção de sentidos (KRESS, 2000, 2003). Ainda com base em Kress (2003), Rojo e Moura (2019, p. 23-24) afirmam que:

[...] a grande mudança deste século é não mais podermos tratar o letramento e “a linguagem” como o único, o principal, o grande meio de representação e de comunicação. Representação e comunicação hoje são tramadas, conjuntamente, por uma diversidade de meios ou modos das linguagens, os letramentos são plurais, e outros modos das linguagens que integram os

enunciados muitas vezes são mais proeminentes e significativos. Segundo Kress, a linguagem verbal sozinha não pode mais dar conta das mensagens construídas de maneira multimodal.

De acordo com Kress (2015), a abordagem na perspectiva da multimodalidade trata da fala, da escrita, das imagens, dos sons etc. como diferentes modalidades/linguagens com distintas possibilidades de comunicação e significação. O que tentamos abordar aqui neste capítulo é como as teorias/metodologias voltadas à discussão acerca de fenômenos de multimodalidade podem oferecer esquemas para a elaboração de atividades didáticas cujo objetivo seja o trabalho pela perspectiva dos multiletramentos, ou seja, pautada na multiplicidade cultural e semiótica existente dentro e fora da sala de aula.

Assim, o foco do capítulo é apresentar uma análise multimodal de um gênero discursivo geralmente denominado *book trailer* (também chamado *trailer*, vídeo de apresentação/divulgação de livro). Os dispositivos de análise utilizados foram baseados nas obras de Baldry e Thibault (2006) e Lemke (2002). O *book trailer* escolhido é do livro *Leviathan* (2009), do escritor norte-americano Scott Westerfeld. Primeiramente, mostramos a definição do que é um *book trailer*, em seguida, situamos a história contada por Westerfeld através de um curto resumo para, então, apresentarmos a análise em si. No final do capítulo você encontrará o Plano de Aula que elaboramos para guiar o professor na introdução de gêneros multimodais nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. Desejamos a todas e todos uma leitura prazerosa.

BOOK TRAILER

O que é um *book trailer*? De acordo com o site “The Author Learning Center” os *book trailers* podem ser definidos da seguinte forma:

Um *book trailer* é uma ferramenta de *marketing* que ajuda a promover o seu livro. Adaptado do termo *movie trailer*, um *book trailer* é um vídeo curto promocional que é distribuído por meio de múltiplas plataformas para te ajudar a aumentar sua presença on-line e alcançar um público maior. Um *book trailer* também proporciona aos leitores uma oportunidade única de serem apresentados ao livro e à mensagem de divulgação por outro modo que não os modos tradicionais, como resenha ou resumo.²³

²³ No original: “A book trailer is a helpful marketing tool to promote your book. Adapted from the term movie trailer, a book trailer is a short promotional video distributed across multiple platforms to help you increase your online presence and reach a wider audience. It also gives readers a unique way to be introduced to your book and marketing message, other than a traditional book summary or review.”. Disponível em: <https://bit.ly/3LKmLTS>. Acesso em: 24 abr. 2021.

Porém, de acordo com a empresa *Uscreen*²⁴ (FROST, 2018), há diferenças entre um *teaser trailer* e um *book trailer*:

- a) *Teaser Trailer*: é um pequeno *trailer* com duração entre 15 e 60 segundos e não precisa seguir uma narrativa cronológica, como os *trailers* tradicionais geralmente seguem. Com o intuito de instigar a curiosidade dos possíveis leitores, foca em elementos como a capa do livro, destacando o título e o nome do autor;
- b) *Book Trailer*: consiste em um *trailer* com duração entre 1 e 3 minutos (podendo, em alguns casos, ser mais longo) e se aproxima muito ao *trailer* dos filmes. Pode incluir os itens citados anteriormente, assim como atores interpretando situações presentes no livro, trilha sonora original, animação, efeitos especiais e etc.

Os *book trailers* tornaram-se muito populares e é possível encontrar vários *sites* que promovem o gênero e ensinam autores a criar seu próprio *book trailer* para divulgar seu livro²⁵. Além disso, autores ou editoras menores podem também encontrar ajuda em tutoriais na plataforma YouTube²⁶.

Embora os *book trailers* sejam originalmente ferramentas de *marketing* e, portanto, gêneros discursivos da esfera publicitária, afirmamos por meio deste capítulo que eles podem ser também objetos de ensino de língua bastante produtivos, principalmente no que diz respeito à compreensão/interpretação e produção de textos multimodais. No entanto, não somos as primeiras a propor que os *book trailers* possam ser usados no ensino. O trabalho de Aliagas-Marín e Margallo (2016), por exemplo, discute os *book trailers* como intervenção educacional para a promoção de práticas de contação de histórias no meio digital.

Na sequência, apresentamos uma breve visão sobre a narrativa do livro *Leviathan*, cujo *book trailer* trazemos aqui para análise e para transposição didática.

A HISTÓRIA CONTADA EM LEVIATHAN

Scott Westerfeld recria no livro os acontecimentos da Primeira Guerra Mundial, porém em uma realidade alternativa distópica. Os austro-húngaros e os alemães acreditam na supremacia da tecnologia e usam os chamados *Clankers* – máquinas bélicas de ferro movidas a vapor, carregadas com armas e munições e que no *book trailer* parecem robôs que lembram os famosos *Transformers*²⁷ – enquanto seus inimigos, os britânicos *Darvinistas*, baseiam sua força no uso de animais/bestas desenvolvidos especialmente para a guerra. O nome do livro

24 Disponível em: <https://www.uscreen.tv/blog/a-comprehensive-guide-to-making-effective-teasers-and-trailers/>. Acesso em: 27 maio 2021.

25 Exemplo bem legal que encontramos: <https://bibliomundi.com/blog/book-trailer-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

26 Para ver um exemplo de tutorial, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=2CYYp-4esQI>. Acesso em: 24 abr. 2021.

27 Série de filmes norte-americanos de ação e ficção científica baseados na franquia japonesa de mesmo nome.

– *Leviathan* – deriva do nome de uma baleia-nave aérea que possui um papel importante no desenvolvimento da história.

Os personagens centrais são dois jovens adolescentes, Aleksandar Ferdinand e Deryn Sharp. Aleksandar, o príncipe do Império austro-húngaro, precisou fugir depois que seus pais foram assassinados e que a população se rebelou contra ele. Deryn Sharp, que é uma garota comum, se disfarça de garoto para poder se alistar no Serviço Aéreo Britânico. Ela é uma excelente aeronauta, mas vive assombrada com a possibilidade de seu segredo ser descoberto. A vida de Aleksandar e Deryn se cruzam e o resto é história...

METODOLOGIA DE ANÁLISE MULTIMODAL

Nesta seção, analisamos em detalhes os primeiros segundos do *book trailer* que apresenta e divulga a obra *Leviathan*. Como já mencionamos, nosso objetivo é mostrar às/aos professoras e professores como desenvolver uma análise multimodal teoricamente orientada para que esse conhecimento prepare a/o docente para o desafio de conduzir a leitura multimodal em sala de aula.

A primeira ação foi dividir o vídeo em *snapshots* (capturas) de um (1) segundo cada. Para seccionar o *book trailer* em unidades de análise, utilizamos o *software* chamado Free Studio, versão 4.2. Através dele convertemos cada segundo do vídeo em uma imagem com a extensão Jpeg. A escolha pelo tempo de um segundo foi feita no intuito de tornar a passagem de uma fase ou subfase para outra mais visível. É importante ressaltar que não estamos afirmando que cada segundo representa uma fase ou subfase, mas que a visualização da alteração das imagens fica facilitada pela quebra do vídeo a cada um segundo. Tal escolha se mostrou, de fato, facilitadora, como iremos demonstrar a seguir.

Como o vídeo tem 114 segundos – equivalente a 114 *snapshots* – e como a proposta deste trabalho é apresentar uma análise mais concisa, com intuito de mostrar uma metodologia possível, iremos analisar apenas os quinze (15) segundos iniciais do *book trailer*. Porém, como os segundos que não serão analisados são partes constituintes do sentido total do vídeo, iremos descrevê-los a seguir.

DESCRIÇÃO DO BOOK TRAILER LEVIATHAN

A primeira imagem apresentada no vídeo é um fundo negro coberto por névoas brancas, sendo o lugar não-identificável. Atrás da névoa, surge um tipo de tranca com aspecto antigo que começa a se movimentar, gradualmente se abrindo. Essa tranca tem o formato de uma engrenagem de relógio e, se prestarmos atenção, ao fundo da trilha sonora percebemos um

“tic-tac” que também aponta para o híbrido da tranca feita de engrenagem de relógio. Conforme a tranca se abre, a névoa se dissipa, mas retorna a seguir, escondendo parcialmente o que há atrás da tranca. No instante em que a tranca começa a se abrir, o narrador surge e nos fornece algumas informações sobre a história: o ano é 1914.

Conforme a névoa se dissipa, é possível reconhecer o traçado do mapa da Europa, que agora está encoberto com um tipo de sombra escura. Com o recuo gradual da sombra, fica perceptível que as fronteiras dos países não são demarcadas tradicionalmente – são formas bestiais e máquinas que determinam a divisão política da Europa apresentada no livro *Leviathan*. A narração informa que o arqueduke Franz Ferdinand acabou de ser assassinado e a Europa está à beira de uma guerra. Ela também diz para guardarmos os nossos livros de História, o que indica que o *Leviathan* vai nos contar uma versão diferente daquela relatada nos livros tradicionais.

Um movimento de *zoom in* (foco/destaque) se inicia, focando a Alemanha e o império austro-húngaro, dando ênfase às cidades Berlim, Praga e Viena. O narrador avisa que esta guerra não é a mesma que lembramos, pois há algo mais. O *zoom in* se aproxima tanto que o mapa se “abre” e o espectador é colocado no meio da batalha entre os Clankers e os Darwinistas. As imagens das lutas são feitas a partir de ilustrações do mesmo estilo das presentes no livro, como exemplificamos abaixo:

Figura 1 – Exemplo de uma ilustração usada no *book trailer* – Captura de tela



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 07 jun. 2021.

Por meio de uma sucessão de imagens, o narrador nos apresenta os dois lados da guerra: os Clankers e os Darwinistas. No meio dessa luta, os dois personagens centrais da trama se

encontram: Aleksandar Ferdinand, príncipe do Império austro-húngaro, do clã Clanker e fugitivo desde o assassinato de seus pais; e Deryn Sharp, do clã Darwinista, uma garota comum que se passa por garoto para poder fazer parte do Serviço Aéreo Britânico. O primeiro está se escondendo e a segunda esconde um grande segredo.

Figura 2 – Personagens Aleksandar e Deryn



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 07 jun. 2021.

Após apresentar os dois personagens, o vídeo retoma as imagens de batalha e o narrador comenta as questões envolvidas nessa guerra. Ele termina fazendo duas perguntas:

Figura 3 – Perguntas motivadoras do suspense



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 07 jun. 2021.

As perguntas em tradução livre são: “Você lubrifica suas máquinas de guerra?”/“Ou você as alimenta?”. Esses questionamentos fazem referência aos dois clãs que estão em guerra: um deles com suas armas metálicas e o outro com suas armas animais. Depois que as perguntas são feitas, surgem a imagem do livro e as informações sobre o autor²⁸, o seu *site*, o ilustrador que participou da edição e o mês e ano do lançamento da obra:

²⁸ Em publicidade, isso se chama “*Pack shot*”, ou seja, aquele plano final em que o produto, seu *slogan*, seu *site*, dentre outras informações são apresentados.

Figura 4 – Capa do livro e informações sobre o lançamento



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 07 jun. 2021.

A ANÁLISE DOS DADOS

A seguir, iremos mostrar a análise dos quinze (15) primeiros segundos *do book trailer*. Selecionamos esse recorte temporal porque é o contato inicial entre o (possível) leitor e a trama presente no livro, período crítico que deverá prender a atenção do consumidor em potencial. A proposta de análise a seguir detalhada foi inspirada nas discussões teóricas tecidas por Lemke (2002) sobre a hipermodalidade e a semiótica hipertextual e as pesquisas realizadas por Baldry e Thibault (2006) e os mecanismos por eles propostos para estudar materiais digitais. Lemke (2002, p. 304) afirma que:

Toda semiose, creio eu, em toda ocasião e na interpretação de todo signo, produz sentido de três maneiras simultâneas. Essas são as generalizações sobre modalidades as quais Halliday (1978) foi o primeiro a demonstrar para os signos linguísticos, quando as considerou funcionalmente como recursos para produzir sentidos. Todo texto e imagem produzem sentidos nos âmbitos apresentacional, orientacional e organizacional. Essas três funções semióticas são o denominador comum pelo qual semioses multimodais potencialmente produzem múltiplos sentidos híbridos.²⁹

O sentido **organizacional** é explicado por Lemke (2002) como sendo recursos que nos permitem identificar quais signos se combinam formando unidades maiores. Geralmente, essas unidades são estruturantes compostas por textos ou imagens/espacos em contiguidade, que possuem funções diferenciadas ou elementos de coesão ou de concatenação. O sentido **apresentacional** é baseado no conteúdo ideacional dos textos, e diz respeito à forma como os

²⁹ No original: "All semiosis, I believe, on every occasion, and in the interpretation of every sign, makes meaning in three simultaneous ways. These are the generalizations across modalities of what Halliday (1978) first demonstrated for linguistic signs, when considered functionally as resources for making meanings. Every text and image makes meaning presentationally, orientationally, and organizationally. These three generalized semiotic functions are the common denominator by which multimodal semiosis makes potentially multiplicative hybrid meanings."

enunciados e as imagens revelam processos, relações, circunstâncias, personagens, eventos e informações gerais. O sentido **orientacional** está relacionado aos pontos de vista, atitudes e apreciações de valor, direcionando o espectador/leitor.

Para um contexto de sala de aula do Ensino Fundamental, os conceitos apresentados por Lemke (2002) foram repensados e organizamos a análise a partir de dois núcleos constitutivos do sentido: o **núcleo organizacional**, que será mostrado a partir de tabelas, e o **núcleo significativo**, detalhado logo abaixo das tabelas e que apontará as possíveis construções de sentidos. A separação dos dois núcleos de análise se dá para fins didáticos de discussão e explicação – no intuito de tornar possível o trabalho em sala de aula –, pois temos consciência de que a construção de sentidos ocorre a partir da inter-relação e co-dependência existente entre todas as sequências de significação.

É importante notar que a interpretação de diferentes semioses dependerá do conhecimento de mundo do leitor, da sua história de vida, da(s) cultura(s) na(s) qual(is) ele está/esteve inserido e etc. Imagens, cores, sons não são elementos com sentidos transparentes com um único significado. Por exemplo, o gesto que consiste em mostrar o polegar enquanto você dobra os demais dedos, popularmente conhecido como sinal de positivo, “joinha” ou “like”. No Brasil, Reino Unido, África do Sul e Coreia do Sul, é interpretado como um sinal que está tudo certo, porém na Alemanha, Áustria e Suíça, esse gesto poderá ser compreendido como sendo o número “um” (1), pois eles começam a contar a partir do polegar. O cuidado maior deve ser tomado no Irã e no Iraque, pois esse gesto equivale a mostrar o dedo do meio no Brasil (VEMVOAR, 2020).

ANÁLISE MULTIMODAL DAS CAPTURAS/IMAGENS SELECIONADAS

Para cada captura do vídeo (captura de um ou dois segundos), sugerimos um quadro que ilustra uma possibilidade de organizar os significados imagéticos visualmente identificáveis. Nos dois segundos iniciais do *book trailer*, vemos imagens de fumaça/névoa³⁰ surgindo em um fundo totalmente preto:

Quadro 1 – Núcleo organizacional dos segundos 1 e 2

Ação	Imagem visual	Movimento	Espaço	Efeitos sonoros
Névoa	névoa branca sobre um fundo escuro	névoa se movimentando	Indeterminado	Nenhum som

Fonte: Elaboração própria

³⁰ Para acompanhar melhor a descrição e a análise, sugerimos que assista e deixe aberto aí com você o vídeo do *book trailer*: https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&ab_channel=Simon%26SchusterBooks. Acesso em: 30 abr. 2021.

Ao observarmos os elementos do núcleo organizacional – com a presença da neblina/névoa, a forma como ela se movimenta, o fato de a ação ocorrer em um espaço indeterminado e não haver algum tipo de som que dê pistas sobre o que se trata – percebemos que juntos eles produzem uma sensação de desconhecimento, mistério, incerteza e talvez até de perigo. A névoa/neblina é um fenômeno da natureza geralmente usado em obras escritas e filmes, como, por exemplo, no livro *Longa jornada noite adentro*, de Eugene O’Neill, no qual ela simboliza o desconhecido, a sensação de confusão e frustração (BEGUM, 2020).

A formação temática observada nos remete a situações de mistério e suspense (neblina/névoa, escuridão e silêncio) o que faz todo sentido, uma vez que o livro é uma história de segredos, estratégias e guerras que ocorreram no passado. Vemos aqui que os significados não são passíveis de serem concebidos como isolados/separados. Se o fundo fosse azul claro, por exemplo, remeteria o espectador a outro espaço (névoa + azul = céu), ou seja, construiria uma outra impressão e um tipo de história diferente, provavelmente de conteúdo não violento.

As imagens que surgem a seguir (ver Imagem 5), nos segundos três e quatro são uma tranca, em metal aparentemente enferrujada e com formato de engrenagens que remetem a máquinas ou motores. As cores predominantes são cinza escuro/metálico e amarelo/dourado envelhecido, com traços de ferrugem. Ainda há névoa e quando a tranca se abre, podemos ver mais névoa prestes a nos revelar algo:

Figura 5 – Capturas de *snapshots* do *book trailer*: névoa e tranca se abrindo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 07 jun. 2021.

Quadro 2 – Núcleo organizacional dos segundos 3 e 4

Ação	Imagem visual	Movimento	Espaço	Efeitos sonoros
Tranca / Surgimento da tranca.	Uma tranca surge atrás da névoa. Sua aparência lembra engrenagens mecânicas de máquinas antigas. Tal tranca parece ser parte de uma porta de metal toda entalhada.	A névoa se dissipa e a tranca se torna nítida.	Inconclusivo: pode ser uma porta, uma janela, um livro antigo etc. (iremos considerá-la nesta análise como sendo uma porta).	Som de engrenagens.

A tranca se abre.	A tranca se movimenta, sendo aberta.	A tranca gira e a porta é aberta.	Idem, pois a imagem que surge atrás da porta ainda está desfocada.	Som de engrenagens e narrador começam a relatar o ano em que a aventura ocorre (“ <i>The year is 1914</i> ”).
-------------------	--------------------------------------	-----------------------------------	--	---

Fonte: Elaboração própria

É impressionante pensar que apenas dois segundos (no caso aqui, segundos 3 e 4) são tão cheios de significados. O que vemos de mais relevante nesse recorte de tempo é que a suposta porta marca o limite entre dois espaços-tempos: o que fica antes da porta, é o lugar do leitor, que olha para a porta subjetivamente (câmera em 1ª pessoa); o de trás da porta é o universo da ambientação histórica da narrativa do livro. O mesmo conjunto de recursos (uma superfície que se abre, um *zoom in*) leva a outro espaço-tempo, que é o do enredo. Desse ponto de vista, podemos entender que os elementos organizacionais separam e apresentam os diferentes espaços que são necessários para criar o clima de tensão da narrativa.

E quais sentidos são construídos com as trancas e cadeados? Esses objetos são associados à ideia de que algo precisa ser protegido, seja pelo seu valor financeiro, religioso ou estratégico, o que evoca a sensação não só de proteção, mas de mistérios e segredos. Essa interpretação é reforçada pela presença da névoa e pelo fato de o leitor ainda não ter acesso à história. Quando a tranca se abre, temos um momento de passagem: o leitor começará a ter acesso a mais informações e ele é “trazido”, via passagem da câmara pela porta, e o foco de seu olhar é guiado pelo *zoom in*. O movimento dos elementos conduz o espectador para “dentro” do mistério que começa a ser apresentado.

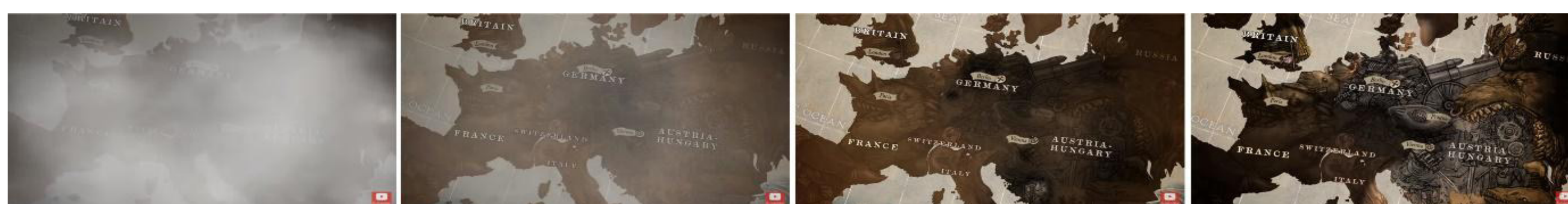
A narração que se inicia neste momento reforça a ideia de introdução à história, que ainda é desconhecida. O ano é revelado, 1914. Aqueles que conheçam um pouco de história mundial provavelmente irão se lembrar da I Guerra Mundial³¹. Essa ideia é reforçada se considerarmos que o som das engrenagens abrindo o portão e o próprio desenho da tranca remetem aos “Clankers” – que utilizam máquinas em combate – e que na história são constituídos pelo exército alemão e austro-húngaro. No que diz respeito ao som e à imagem não há (por enquanto) nenhuma menção aos “Darvinistas” – os que utilizam animais (bestas) em combate.

Em seguida, conforme a névoa vai se esvaindo, podemos ver a revelação de um mapa da Europa ocidental (ver Imagem 6). É possível identificar os países França, Alemanha, Áustria e Hungria (um território único), Grã-Bretanha, Suíça e Itália. Mesmo que os nomes estejam em inglês, parte-se do pressuposto que sua identificação por parte dos alunos não deve ser difícil,

³¹ Veja que contextos históricos baseados em fatos reais são uma ótima oportunidade de promover projetos interdisciplinares.

pois além de serem palavras com escrita similar à língua portuguesa, são também países/ mapas amplamente conhecidos pelos estudantes adolescentes. Também já é possível visualizar no mapa bandeirolas com os nomes das capitais dos países em destaque: Londres, Paris, Berlim e Viena. Reparamos ainda que Berlim e Viena contêm junto ao nome um círculo com um símbolo – provavelmente dos respectivos exércitos –, indicando de antemão as capitais mais importantes para a história que está sendo introduzida ao potencial leitor, afinal, como vimos, o embate acontece entre os exércitos alemão e austro-húngaro. Finalmente, podemos perceber ainda nessa imagem capturada que o desenho do mapa não é comum, parece haver outras formas dentro dos limites dos territórios, porém, a visualização ainda não está clara.

Figura 6 – Capturas de snapshots do *book trailer*: névoa se dissipa e revela o mapa europeu



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 07 jun. 2021.

Quadro 3 – Núcleo organizacional dos segundos 5 e 6

Ação	Imagem visual	Movimento	Espaço	Efeitos sonoros
O mapa surge	Um mapa surge atrás da névoa	A névoa começa a se dissipar e o formato de um mapa da Europa vai ganhando contorno.	Mapa da Europa Ocidental	O narrador continua a relatar a aventura (<i>"The archduke Franz Ferdinand ..."</i>), tendo como música de fundo uma melodia de suspense
Subfase: O mapa fica mais nítido	Os nomes dos países se tornam mais legíveis	A névoa continua a se dissipar e a definição do mapa vai melhorando	Idem	A narração continua com a mesma melodia de suspense de fundo (<i>"... has been assassinated..."</i>)

Fonte: Elaboração própria

O mapa localiza a narrativa geograficamente na Europa ocidental, porém não é de um tipo comum com o qual estamos acostumados, há desenhos diferentes – ainda não totalmente discerníveis, mas que trazem indícios de que não se trata de um mapa ou uma guerra convencional.

Os elementos visuais em conjunto com a narração gradualmente introduzem o mistério e a trama começa a ganhar corpo. Um evento muito importante – o assassinato do arquiduque – é narrado, o que aguça o mistério e incita a expectativa, despertando a curiosidade do espectador. Pensando que esse *book trailer* foi produzido focando a promoção e venda do livro, a estrutura

aqui apresentada funciona como uma ferramenta de *marketing* muito eficiente, uma vez que foca em atrair a atenção e fomentar a curiosidade.

Os segundos seguintes terminam de revelar o mapa europeu. O que salta aos olhos imediatamente são as bestas e as máquinas (armamentos) e as cores escuras com tom envelhecido. Há ainda uma mancha escura sobre o mapa, preservando o tom de mistério e provavelmente apresentando um tom de perigo, de algo “sombrio” que aguarda o leitor. É interessante também chamar a atenção aqui para os movimentos: além do destaque dado ao mapa e o *zoom in* em direção ao território alemão, percebemos também movimentos nas máquinas (um relógio girando rápido representando a Suíça – país famoso pela tradição de fabricação de relógios de luxo – e uma roda também girando logo à direita do território da Alemanha), bem como o movimento das bestas (a pata da “França” apontando para o território alemão e a boca raivosa se abrindo – cuja cabeça remete ao território russo – Imagem 6).

Quadro 4 – Núcleo organizacional dos segundos 7 a 11

Ação	Imagem visual	Movimento	Espaço	Efeitos sonoros
Surgimento das máquinas e das bestas	Máquinas e animais ilustram o mapa, funcionando como suas demarcações de territórios	A névoa já se dissipou, e há um recuo de um tipo de sombra que recobria o mapa.	Mapa da Europa Ocidental com algumas capitais/ principais cidades em destaque	O narrador continua a relatar a aventura (“ <i>and Europe is on the brink of war but put your History books away</i> ”) ainda tendo como música de fundo uma melodia de suspense

Fonte: Elaboração própria

Embora o mistério comece a ser revelado, ainda há segredos a serem descobertos e há a presença de um perigo eminente, representado pela mancha escura que recobre o mapa no início desse recorte analítico.

Além de apresentar a localização geográfica (ver Imagem 6), o mapa marca claramente os exércitos (Clankers x Darwinistas) e seus territórios por meio das ilustrações de máquinas (Clankers) e de bestas (Darwinistas). Os olhos de todas as bestas representadas no mapa apontam para o mesmo lugar, que é a região da Alemanha e do império austro-húngaro, ambos Clankers. O único país representado por uma figura humana é a Holanda, que também dirige o olhar à Alemanha. No mapa da Inglaterra, notamos o desenho de uma pedra preciosa, que parece um diamante rosa – considerado uma joia muito rara e de valor extremamente alto. Outro ponto de destaque é o uso das cores: os países darwinistas (cujas armas de guerra são as bestas) são representados por cores terra-amarronzadas; já os países *clankers* são ilustrados com cores metálicas-aczentadas.

Outro elemento interessante é o direcionamento da pata do animal que representa a França. Ela aponta para o local em que a câmera faz o seu *zoom*, destacando a Alemanha. Esse gesto de “apontar” remete a um possível movimento que demonstra a intenção da França invadir a Alemanha.

Uma forma de interpretar o mapa a partir da sua constituição é como um tipo de infográfico onde os países são representados por sua tendência política. Nesse momento do vídeo é desejável que aquele que assiste tenha um mínimo de conhecimento histórico para saber que, na I Guerra Mundial (período em que se passa a história do livro), a França e a Inglaterra eram aliadas contra a Alemanha e o Império Austro-Húngaro, para assim conseguir entender melhor as apologias feitas entre uma situação de guerra real e a narrativa fantástica do livro.

A combinação da trilha sonora característica de suspense, juntamente com as imagens que denotam a existência de dois exércitos inimigos, e a narração que apresenta uma situação de guerra/violência, convergem para o objetivo do *book trailer* que é apresentar o livro e vendê-lo para a classe alvo, ou seja, jovens que se interessam por histórias de suspense, guerras ou ainda que têm curiosidade sobre acontecimentos históricos – visto que a narrativa é ambientada durante a I Guerra Mundial. O destaque do mapa é o centro, exatamente onde se encontra representada a Alemanha e conforme o vídeo avança, o foco recai sobre esse país.

O *close* na Alemanha conduz o interlocutor para um “lado” específico da guerra, isto é, orienta-o para um ponto de vista, o dos “Clankers”. Parece-nos que a Alemanha recebe algum privilégio que pode ser notado no restante do vídeo, cujas imagens são predominantemente de máquinas, em detrimento das bestas (que representam os Darwinistas).

Quadro 5 – Núcleo organizacional dos segundos 12 a 15

Ação	Imagem visual	Movimento	Espaço	Efeitos sonoros
Zoom do mapa	Aproximação do mapa da Alemanha	Há um movimento de <i>zoom in</i> , que vai focando a região da Alemanha	O espaço agora fica mais restrito, com ênfase na Alemanha	Idem anterior (“ <i>This is not the war you remember. There is something else...</i> ”)

Fonte: Elaboração própria

A aproximação do mapa é a principal ação aqui, com a Alemanha sendo ressaltada, pois é a região destacada pelo *zoom in* e que culminará na segunda parte do *book trailer* – que devido ao limite de escopo não discutiremos aqui – que apresenta cenas de guerra e de pessoas que participam da narrativa da obra *Leviathan*.

Com relação aos sentidos produzidos nesses últimos segundos que analisamos, a escolha de “entrar” nos exemplos da narrativa pela região da Alemanha pode ser um fator que indica

que a história se inicia – ou possui momentos de grande importância para a trama – naquela região. Nesta fase, o vídeo convida o interlocutor a entrar no mundo de magia que o livro reserva e os dizeres do narrador são um bom exemplo disso: “*Put your History books away, this is not the war you remember... There is something else [...]*”³².

Aqui também é importante resgatar o início da narração, que menciona a morte do arquiduque, um evento histórico apontado como início dos conflitos. A história que vai ser contada pelo livro, embora seja diferente dos livros de história, é ancorada na história real. Assim sendo, é possível considerá-lo um romance histórico voltado ao público jovem:

O romance histórico articula uma oposição entre um plano público ou histórico (definido seja pelos costumes, acontecimentos, crises ou líderes) e um plano existencial ou individual, denotado pela categoria narrativa que denominamos personagens. A arte do romance histórico consiste na habilidade com que essa interseção é configurada e exprimida, em uma invenção singular que se produz de modo imprevisto em cada caso. (JAMESON, 2007, p. 185).

Ao lembrarmos o início do *book trailer*, podemos perceber que as engrenagens separam o espaço do leitor e da história real com o espaço da narrativa do livro.

Como produto feito para a promoção da venda do livro, é perceptível que os elementos organizacionais e os sentidos produzidos funcionam para induzir o interesse do público. Um exemplo é o enunciado “*Put your History books away*” que utiliza o recurso do verbo no imperativo, tipo verbal característico de “ordem” ou “forte sugestão”, conjugado com todo o movimento de câmera e *zoom* que faz com o espectador cada vez mergulhe mais e mais na trama, no livro. Soma-se a esses exemplos os demais recursos utilizados para criar uma atmosfera de mistério, bélico e cheio de aventuras, e cria-se um desejo de saber mais, de desvendar a história, que só pode ser feito com a compra do livro *Leviathan*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve análise nos possibilitou entender como os núcleos de análise propostos – organizacional e significativo – são imbricados e co-constituintes. Também foi possível mostrar que a produção de sentidos não é condicionada apenas pelos elementos organizacionais, mas dependem do conhecimento de mundo do espectador. Explicitando, caso ele saiba muito pouco, ou nada saiba, sobre a I Guerra Mundial, a intertextualidade presente no *book trailer*, construída através de múltiplas semioses, não será acessível a esse espectador. Um exemplo que merece destaque é a forte intertextualidade entre o *book trailer* do *Leviathan* com a

32 Tradução livre: “Guarde seus livros de História, esta não é a guerra que você se recorda... há algo a mais...”.

estética *steampunk*³³ e com mapas dos séculos XIII e XIV – como o de Hereford – quando o desconhecido era representado por bestas e seres míticos. Assim, é possível afirmar que uma análise multimodal coloque em movimento vários saberes, conhecimentos esses que precisam ser explorados no contexto escolar. É necessário estabelecer e ampliar o trabalho com múltiplas semioses, múltiplas linguagens e múltiplas culturas, partindo, de preferência, do universo do aluno e, gradativamente, ir expandindo essa visão de mundo para além dos muros da escola, das fronteiras da sua cidade, estado e país.

Enquanto a trama do livro *Leviathan* pode ser compreendida como um romance histórico, o trabalho de interpretação e análise do seu *book trailer* passa pela ideia de apropriação criativa (ROSA, 2016) que não apenas coloca em evidência novos modos/modalidades de significação, mas também promove ações de ensino que apontam para novas experiências de aprendizagem e novas estéticas (ROJO, 2012).

Consideramos importante pensar na aprendizagem dentro de perspectivas que reflitam sobre o que é “apropriado”, “comum” e “esperado” e como podemos seguir em direção de aprendizagens que busquem resultados “criativos”, “inovadores”, “híbridos” e “não convencionais”, principalmente dadas as condições de transformações sociais cada vez mais rápidas, de surgimentos de novas tecnologias e ferramentas e de deslocamentos (identitários, discursivos, geográficos). (ROSA, 2016, p. 47).

Com relação à natureza da produção e narração do vídeo, há um forte apelo mercadológico, principalmente em sentenças como “*but put your history books away, this is not the war you remember*”, dissociando *Leviathan* dos livros de história adotados na escola (e com certa frequência considerados entediantes) da trama apresentada pelo *book trailer* como misteriosa, perigosa e cheia de aventura. Esta é uma oportunidade para debater com os alunos, por exemplo, como o *marketing* afeta as vidas das pessoas, como ele “cria necessidades”, estabelece padrões e etc., trabalho esse – com peças publicitárias variadas – que é previsto na BNCC para o Ensino Fundamental, nos anos finais (BRASIL, 2018, p. 141)³⁴.

Finalmente, gostaríamos de registrar a importância de buscar projetos de ensino que despertem nos alunos a sensibilidade para a interpretação de texto voltada às demais linguagens/semioses que atuam como multiplicadores de sentidos junto ao verbal. Deixamos o caminho aberto para que mais professoras e professores aventurem-se pelas trilhas da multimodalidade e permitam-se ousar e inovar suas práticas trazendo para a escola o mundo da vida dos alunos (ROJO, 2012).

33 *Steampunk* é um movimento cultural que privilegia a estética vitoriana, porém com toques futuristas, mas baseado em máquinas feitas de latão e vapor. Para maiores informações veja <http://brassgoggle.co.uk/blog>.

34 Ver conteúdos específicos citados no Roteiro de Aula disponível como Apêndice deste capítulo.

REFERÊNCIAS

ALIAGAS-MARÍN, C.; MARGALLO, A. M. Digital Storytelling, Book trailers and Literary Competence in Initial Teacher Education. *In*: STOCCHETTI, M. (Ed.). **Storytelling and Education in Digital Age: Experiences and Criticisms**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016. DOI: 10.3726/978-3-653-06976-1. Disponível em: <https://www.peterlang.com/view/9783631701263/xhtml/cover.xhtml>. Acesso em: 24 abr. 2021.

AUTHOR LEARNING CENTER. **Seven elements of an Effective Book Trailer**. Disponível em: <https://www.authorlearningcenter.com/marketing/media/w/book-trailers/6072/7-elements-of-an-effective-book-trailer---article>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. **Multimodal Transcription and Text Analysis**. London: Equinox, 2006.

BEGUM, T. Fog as a Symbol of Alienation in Both Physical and Psychological World in O'Neill's Long Day's Journey into Night. **International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)**, Issue 1, v. 3, 2020. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3528380. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

FOX, K. On a screen near you... Read the book? No, but I loved the trailer. **The Observer**. Culture. Sunday 16 July 2006. Disponível em: <http://www.guardian.co.uk/books/2006/jul/16/fiction.features7>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FROST, A. **A comprehensive guide to making effective teasers and trailers**. UScreen Platform. March 2nd 2018. Disponível em: <https://www.uscreen.tv/blog/a-comprehensive-guide-to-making-effective-teasers-and-trailers/>. Acesso em: 27 mai. 2021.

JAMESON, F. O romance histórico ainda é possível? **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, n. 77, p. 185-203, mar. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/nec/a/xDSWf78FZTqyfnhBdgSvtpB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2021.

KARLO-GOMES, G.; BELARMINO, A. P. V. Multimodalidade e letramento digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. Florianópolis: Texto Digital: **Revista de Literatura, Linguística, Educação e Artes**, p. 281-289, jan./jul. 2020.

KRESS, G. Multimodality. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2000. cap. 9.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

KRESS, G. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review**, n. 28, p. 49-71, 2015.

LEMKE, J. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**. London, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Ed.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROSA, A. A. C. **Novos Letramentos, Novas Práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.975172>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SCHLINDWEIN, A. F. **You tell stories, we click on them:** ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.935242df>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SIMON & SCHUSTER BOOKS. Watch the trailer for LEVIATHAN, the new book by bestselling author Scott Westerfeld. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 08 jun. 2021.

VEMVOAR. Blog. **Aprenda o significado de gestos em diferentes países para não ter problemas durante a viagem**. 17 de agosto de 2020. Disponível no endereço: <https://vemvoar.voeazul.com.br/curiosidades-da-aviacao/significado-de-gestos/>. Acesso em: 01 jun. 2021.

WOODS, D.; BEACH, C. Book Trailer Projects From Classroom to Community: Virginia Tech Students Reach Out to the Local High School. **The Virginia English Bulletin**, v. 58, n. 2, Fall 2008/Winter 2009.

APÊNDICE – ROTEIRO DE AULA

“Multiletramentos e multimodalidade na sala de aula”

Anos/Séries indicadas: 8ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental

Número de aulas previstas: 3-4 aulas

Materiais/Preparação: Projetor multimídia; computador com programa para rodar vídeo MP4 ou com acesso a Internet (especificamente a plataforma YouTube); lousa; apresentação em PPT (ou Prezi ou Canva) para explicar o roteiro de análise multimodal.

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos o contato com práticas da cultura digital, “de forma a garantir uma ampliação de repertório cultural e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p. 70);
- Ler e analisar um texto multimodal, trabalhando com os estudantes interpretação de texto para além do verbal;
- Engajar os alunos em uma prática de letramento do campo artístico-literário, fomentando a formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.

Conteúdos específicos segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 141):

- (EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
- (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
- (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos (tirinhas, charges, memes, *gifs* etc.), o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

PROFESSORA/PROFESSOR, SE LIGA NESSA!

Aqui vamos propor atividades que devem ter duração de cerca de 3-4 aulas e que vão dar destaque à leitura/interpretação do *book trailer*, tal como exploramos no capítulo. Sugerimos que, após as aulas de leitura e trabalho de análise do *book trailer*, a/o professora/professor proponha uma atividade de produção de conteúdo multimídia. Para isso, é possível soltar a imaginação (ou permitir que as/os alunas/os soltem as deles/as) com produções multimidiáticas a partir de livros, contos, autores que eles gostem. Algumas ideias são: vídeo-minuto, *podcast*, *reels*/TikTok, *story* de Instagram, *post* de Instagram no formato “carrossel” (várias imagens e conteúdo dividido em “páginas”, pode servir para criar uma biografia de um/a escritor/escritora), *vlog*, fotografias e/ou montagens, *gifs*, animações variadas, jogos, entre outros.

Introdução para a/o professor/a:

A principal motivação desta curta unidade de ensino é sugerir o trabalho com um gênero discursivo bastante incomum, mas que pode ser um objeto inovador para a entrada da cultura *pop* juvenil na sala de aula. Por meio da perspectiva dos **novos multiletramentos** e do trabalho com diversidade cultural em sala de aula, procuramos nestas aulas levar para dentro da escola as manifestações culturais da juventude, aproveitando para despertar nos alunos a sensibilidade para a interpretação de texto voltada às demais linguagens/semioses que atuam como multiplicadores de sentidos junto ao verbal.

Assim, sugerimos que iniciem a unidade didática promovendo uma conversa honesta com os alunos sobre seus hábitos de leitura, sobre filmes que gostam cujas histórias originalmente eram em formato de livros, sobre o quão fiéis acreditam que os filmes foram aos livros, sobre os *trailers* dos filmes e, finalmente, cheguem no tópico sobre *trailers* de livros (*book trailers*) se eles conhecem e se imaginam que seja possível (ou mesmo produtivo, interessante) que existam *trailers* de livros.

Desenvolvimento das aulas/atividades:

1. Conversa/Discussão em grupos ou professor com alunos;
 - » Ativação de conhecimentos e direcionamento da atenção dos alunos para a composição de um *trailer* (seja de filme ou de livro). Sugestões de perguntas para início da conversa:
 - a) Quais as características de um *trailer* de filme/livro? (duração, conteúdo sobre a história, efeitos sonoros, etc.)
 - b) Quais elementos são mais importantes de serem entendidos ao assistir um *trailer*?
 - c) Quais elementos não podem aparecer/ser revelados em um *trailer*?
 - d) Que tipos de *trailers* você mais gosta?

Professor/a: A ideia desse momento de troca é orientar o olhar dos alunos para os recursos visuais e sonoros tão característicos dos *trailers* de filmes. Os alunos precisam entender que leitura/interpretação se faz também a partir de objetos multimodais e multimidiáticos. Se você preferir, pode fazer a atividade dividindo-os em grupos e colocando as perguntas norteadoras na lousa. Depois de alguns minutos (sugestão: não mais do que 15 minutos), poderá promover uma plenária, em que cada grupo expõe um pouco do debate que ocorreu.

2. Assistir ao *book trailer Leviathan*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw> (acesso em 15 nov. 2021). Você também pode acessar ao vídeo pelo **código QR** ao lado.
 - » Para isso, use um projetor multimídia ou leve os alunos ao laboratório de informática. Sugerimos que faça o *download* prévio do vídeo para evitar problemas de conexão de internet que são bem comuns nas escolas.
 - » Se você colocar o endereço do vídeo no YouTube (tal como está acima) e editar o endereço colocando “ss” antes do termo “youtube” (dessa forma: “<https://www.ssyoutube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw>”) e der “enter”, vai abrir um novo site chamado “Save From.Net”. Por meio desse *site* você consegue fazer o *download* do vídeo para utilizar no formato *offline*.
 - » A narração do vídeo é em inglês e isso ajudará, pois os alunos não ficarão “presos” aos sentidos linguísticos, ao contrário, vão concentrar-se mais nas múltiplas modalidades (incluindo tom de voz do narrador) para desvendar o livro.
3. Os alunos deverão assistir ao vídeo/*book trailer* uma vez e anotar os recursos imagéticos e sonoros: mapa da Europa ocidental, rangidos de metal, robôs, cores “envelhecidas”, engrenagens, adultos e crianças, vestimentas antigas, fumaça, mísseis, rajadas de mísseis, barulho de coisa caindo, nuvens/céu, monstros do mar, explosões, etc. Se for necessário assistir mais vezes, não tem problema. A duração do vídeo é de um pouco mais de 1 minuto.
4. Para conduzir os processos de interpretação, sugerimos adotar os mesmos dispositivos analíticos – adaptados – apresentados neste capítulo (BALDRY; THIBAUT, 2006; LEMKE, 2002). O positivo é que você consegue orientar claramente/objetivamente os alunos a usarem uma forma de análise teoricamente orientada e cuja metodologia é igual para todos, o que também facilita sua avaliação e os entendimentos dos alunos entre si, pois todos estão trabalhando a partir da mesma perspectiva.



5. Sendo assim, após os adolescentes listarem os recursos multissemióticos (imagens e sons), você poderá explicar que a leitura/interpretação de um vídeo poderá passar pelas seguintes etapas/tipos de significação:

- **Núcleo organizacional** – elementos que compõem a cena: ação da cena, imagem, movimento, espaço, som. Também a relação entre eles (como se combinam). Por exemplo, o vídeo inicia com névoa e na sequência aparece uma engrenagem que parece uma “tranca” de porta. A combinação/organização entre esses elementos serve para compor a relação de suspense/mistério analisada como um tipo de significação, que explicaremos a seguir.
- **Núcleo significante** – as relações semânticas a partir dos elementos trazidos pelo vídeo – as construções de sentidos. No caso, quais temas/entendimentos emergem como significado à medida que vamos desvendando a composição da cena. Por exemplo, a abertura do vídeo é com névoa se dissipando, temos então a criação de sentidos de suspense/mistério. Observamos também mísseis/bombas caindo do céu (núcleo organizacional), o que remete à apresentação de temas como guerra e violência (núcleo significante). Ao identificar as produções de sentidos/significados, os estudantes poderão refletir sobre a forma como o leitor/espectador é envolvido pelos significados e o apelo que o faz querer ler o livro. Seria interpretar os significados multimodais no sentido de desvendar as estratégias de conquista e persuasão. Se o vídeo iniciasse com um céu azul claro e limpo, orientaria o leitor a outros significados/compreensões bastante distintas daquelas em relação a um céu com névoa e mísseis sendo lançados.

- » Anote tudo na lousa ou use uma apresentação multimídia (PowerPoint, Prezi, Canva) para deixar exposto/visível aos alunos as etapas de análise sugeridas acima.
- » Você poderá utilizar as análises apresentadas em nosso capítulo para ilustrar e exemplificar, de forma a conseguir dar exemplos concretos aos alunos do que tem que ser feito. Apenas gostaríamos de orientar que use as análises adaptadas. Não “copie e cole” da discussão do capítulo, pois a discussão é voltada para professores e especialistas e não para alunos de EF. Use também uma apresentação do tipo PowerPoint, dentre outras, para mostrar/explicar aos alunos.
- » Note ainda que a interpretação multimodal guiada pelos dispositivos adaptados de Baldry e Thibault (2006) e Lemke (2002) pode ser utilizada em outros gêneros multimidiáticos como anúncios publicitários, performances comerciais em formato de *Reels* ou em publicações no Tik Tok.

6. Lembre-se também de estimular os alunos a se sentirem livres para explorar os significados múltiplos que o objeto multimodal oferece a eles. É importante que o professor compreenda que

As tecnologias que proporcionam tais “novos modos de significação” apresentam variadas formas de desenvolvimento, de articulação, de apropriação e trabalham com diversos tipos de capitais culturais. Tudo isso faz com que os sentidos sejam sempre situados e sócio-historicamente construídos. (ROSA, 2016, p. 40).

7. Isso significa dizer que cada adolescente vai construir seus significados de acordo com suas subjetividades e suas práticas situadas. E é assim também que acreditamos que podemos promover na escola uma apropriação tecnológica de forma crítica e condizente com a lógica da cultura das mídias e da cultura digital. Estimule as múltiplas interpretações e efeitos de sentido que os adolescentes relatarem.

8. Momento final / Avaliação processual

- » Lembre-se: os alunos têm o direito de serem avaliados de forma **justa e transparente**. Por isso, utilizar os dispositivos analíticos sugeridos aqui pode ser uma forma de deixar claro aos alunos o que devem cumprir e a partir de quais critérios serão avaliados, ainda que seja uma avaliação processual, com foco em verificar a compreensão dos alunos sobre os processos de leitura de textos multimodais e também avaliar seu desempenho em produzir sentidos a partir do contato com significados multissemióticos.
- » Assim, para a atividade que propomos aqui, os critérios de avaliação estão relacionados com o desenvolvimento coerente de análise que sigam as etapas colocadas: **Descrição da Organização** (núcleo organizacional) das semioses/linguagens do vídeo – descrição da composição do gênero multimodal junto à compreensão dos sentidos produzidos pela combinação dos elementos (ações, imagens, movimentos, efeitos sonoros) que organizam cada cena do vídeo/texto multimodal; e **Interpretação da Orientação** (núcleo significante) – quais ações, compreensões, vontades o vídeo leva para o leitor/espectador. Ao assistir ao vídeo, qual é a resposta que o leitor dá? Ele está interessado? Foi persuadido a comprar/consumir? Foi despertado nele vontade/interesse?

Textos/Materiais utilizados:

BALDRY, A.; THIBAUT, P. **Multimodal Transcription and Text Analysis**. London: Equinox, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

LEMKE, J. Travels in Hypermodality. **Visual Communication**, London, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

ROSA, A. A. C. **Novos Letramentos, Novas Práticas?** Um estudo das apreciações de professores sobre Multiletramentos e Novos Letramentos na escola. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.975172>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SCHLINDWEIN, A. F. **You tell stories, we click on them:** ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.935242>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SIMON & SCHUSTER BOOKS. **Watch the trailer for LEVIATHAN**, the new book by bestselling author Scott Westerfeld. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PYiw5vkQFPw&t=12s>. Acesso em: 08 jun. 2021.

Sugestões de leitura ao professor:

GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V. CANI, J. B. (Org.). **Multiletramentos e multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais:** leitura e produção. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. H. R. **Minicurso “Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros discursivos”**. 5 videoaulas. Canal do YouTube da Parábola Editorial. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLJTYyIbC0Twle-IBermk1uR2JJ-RKfrVu>. Acesso em: 02 maio 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, Mídias, Linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

NARRATIVA DE APRENDIZAGEM: UMA EXPERIÊNCIA COMPLEXA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Cláudia Almeida Rodrigues Murta

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita apresentam relevância nas sociedades urbanas modernas e, com o processo de digitalização das tecnologias de comunicação, ainda mais. Dessa forma, as demandas pelo domínio da leitura e da escrita nessas sociedades são determinadas pelas condições de uso e pelo acesso à variedade padrão da língua materna nas diferentes práticas sociais cotidianas. É sabido por indicadores como PISA (2018), SAEB e Prova Brasil (2019) o baixo nível de proficiência em leitura apresentado por estudantes brasileiros de modo geral e este índice está recursivamente relacionado a diferentes fatores. Isto quer dizer que não é possível atribuir uma causalidade linear ao problema da leitura e da escrita, dada a complexidade destes processos. Por isso, nossa intenção neste capítulo é refletir sobre a aprendizagem da modalidade escrita da língua materna pautando-nos nos fundamentos da Teoria da Complexidade para entender como podemos propiciar aos nossos alunos experiências significativas em produção escrita.

Defendemos, neste capítulo, que a aprendizagem de uma língua, seja ela estrangeira ou, neste caso, a modalidade escrita da língua materna, é um Sistema Adaptativo Complexo (SAC). Entendemos como SAC um sistema em que diferentes agentes (humanos, artefatos culturais, tecnologias, contexto) estão em interação adaptando-se continuamente a um ambiente (práticas sociais) em mutação. Os Sistemas Adaptativos Complexos são estudados em uma área da ciência conhecida como “Paradigma da Complexidade”, que é um campo de estudos ainda recente para pesquisas de fenômenos sociais, mas que tem sido adotado como uma alternativa às explicações legitimadas pela ciência, que relacionam os fatos humanos à linearidade, reduzindo-os a partes isoladas ou a relações de causalidade e a valores universais.

Entender o ensino e a aprendizagem de línguas à luz do “Paradigma da Complexidade” pode possibilitar ao professor perceber que diferentes agentes estão imbricados para que haja a emergência de aprendizagem. A aprendizagem é um sistema não-linear, aberto, dinâmico, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, sujeito a atratores, adaptativo e que se caracteriza pela auto-organização (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Nesse sentido, a aprendizagem de uma variedade da língua, a modalidade escrita da língua padrão, não é o resultado de um ou outro fator, como a competência do aluno, do professor, do material didático, do ambiente de aprendizagem, mas sim de todos os agentes imbricados que interagem contínua e recursivamente para a emergência de todo o processo.

O entendimento da complexidade desse processo pode levar o professor a propor experiências propiciadoras de aprendizagem, com atividades que sejam significativas e situadas,

o que pode levar os alunos a perceberem e efetivarem as *affordances*³⁵ (VAN LIER, 2002) do contexto de aprendizagem a seu favor.

Van Lier (2002) discute sobre o intrincado relacionamento entre língua e contexto e propõe uma abordagem ecológica para o estudo da língua, afirmando que a língua emerge de atividade semiótica, de *affordances*, a partir de engajamento ativo e que permite ação e interação adicional entre o sujeito e o seu contexto de interação.

Para materializar esta proposta de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua padrão sob abordagem Complexa, pensamos em narrativas de aprendizagem registradas em diários de bordo, trabalhadas especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

A narrativa, de acordo com Bruner (1996, p. 121 *apud* VIANINI; ARRUDA, 2020, p. 144), é a maneira pela qual “nós organizamos nossa experiência e nosso conhecimento”. As autoras também citam Polkinghorne (1988, p. 11 *apud* VIANINI; ARRUDA, 2020, p. 144) que defende que a narrativa é “um esquema por meio do qual os seres humanos atribuem sentido à experiência de temporalidade e ações pessoais”. Registrar o percurso de aprendizagem da língua sob a forma de narrativas de aprendizagem materializadas em diários de bordo pode ser uma forma situada de aprendizagem na qual o aluno registra suas experiências pessoais e observações em relação à própria aprendizagem, incluindo suas interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos na modalidade escrita, uma forma de falar de si mesmo e ao mesmo tempo entender os mecanismos da língua para expressão nesse gênero textual. Acreditamos que as narrativas de aprendizagem podem promover reflexão sobre a língua e autoconhecimento por parte do aluno e propiciar o acompanhamento docente do desenvolvimento discente ao conhecer os valores, as crenças, os conhecimentos linguísticos subjacentes na escrita do diário. Acreditamos que essa prática pedagógica é um processo de desenvolvimento contínuo e emergente da aprendizagem da língua escrita, por isso os fundamentos da Complexidade podem trazer luz à prática docente.

Esperamos que esta abordagem do ensino e da aprendizagem da modalidade escrita da língua materna possa auxiliar professores em formação e em serviço a pensarem em práticas educativas que contribuam para os letramentos de seus alunos.

³⁵ *Affordances* foi traduzido por Paiva (2010) como “propiciamento” e descrito pela autora como “o termo *affordance* teve sua origem nos estudos sobre ecologia” e “foi cunhado por Gibson (1986) a partir do verbo *afford* que significa produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para” (PAIVA, 2010, p. 153). Como explica Van Lier (2002, p. 252), “é uma propriedade particular do ambiente que é relevante – para o bem e para o mal – para um organismo perceptivo ativo naquele ambiente” (PAIVA; MURTA, 2020). O termo foi apropriado pela Linguística Ecológica e pela Linguística Aplicada por dizer respeito à interação entre o sujeito e seu contexto sociocultural como fundamental para a aprendizagem de línguas. A percepção de diferentes propiciamentos (*affordances*) é oportunidade de aprendizagem que pode ser facilitada pela ação do professor.

CONHECENDO A COMPLEXIDADE

Tomaremos a língua, sua aquisição/aprendizagem, assim como os sistemas a ela aninhados, como a identidade, a autonomia e a motivação, como *Sistemas Adaptativos Complexos (SAC)*. Martins e Braga (2007), citando Holland (1997), definem um Sistema Adaptativo Complexo (SAC) como sendo

[...] composto de agentes que interagem dinamicamente e adaptam-se uns aos outros e ao ambiente, pois são sensíveis ao *feedback* e procuram acomodação mútua para obter a otimização dos benefícios que garantirão a sua sobrevivência. Essas interações e adaptações possibilitam que os agentes de um sistema se auto-organizem, criando novos padrões e comportamentos. Uma outra característica dos SACs é a capacidade dos agentes de antecipar eventos com base em experiências anteriores. (HOLLAND, 1997 *apud* MARTINS; BRAGA, 2007, p. 220).

Assim, para a Linguística Aplicada, uma abordagem complexa no ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua deve levar em consideração que a aprendizagem é um sistema adaptativo, que responde a *feedback* (as interações com o professor, colegas, textos) e à medida que se adapta às condições de produção que lhe são oferecidas criando padrões de comportamento e de produção textual a partir de suas experiências anteriores.

Larsen-Freeman, em 1997, foi quem primeiro tratou dos Sistemas Complexos na Linguística Aplicada. Segundo esta pesquisadora, a aquisição ou a aprendizagem de uma língua é um sistema complexo, não-linear, aberto, dinâmico, caótico, imprevisível, sensível às condições iniciais, sujeito a atratores, adaptativo e que se caracteriza pela auto-organização. A aprendizagem da língua como sistema complexo não é um fenômeno que possa ser explicado com uma relação linear de causa-efeito. Humboldt (*apud* LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 147, tradução nossa) entendia que “a linguagem deve ser identificada com a vida, com a capacidade pela qual os falantes produzem e compreendem enunciados, não com os produtos observados nos atos de falar e escrever”³⁶.

Podemos relacionar esse pensamento à dinâmica dos sistemas complexos, que se (re)(auto) organizam a partir da interação de seus elementos e/com o contexto sociocultural no qual emergem. Larsen-Freeman (1997) define alguns pressupostos do Paradigma da Complexidade que podem nos ajudar a entender o processo de aprendizagem da língua, inclusive da modalidade escrita, os quais evidencio os que podem contribuir para esta proposta, são eles:

36 No original: “[...] a language is to be identified with a living capability by which speakers produce and understand utterances, not with the observed products of the acts of speaking and writing”.

1. Na teoria do caos, os sistemas complexos são compostos de muitas partes que interagem, o comportamento dos quais (mesmo o mais ínfimo), quando combinados, é imprevisível. Como tal, é inútil esperar que, através da agregação de resultados de simples ligações de causa-efeito, pode-se construir uma teoria da aprendizagem que irá realizar-se quando todos os fatores forem combinados. A complexidade do sistema é emergente, e não é inerente a nenhum elemento ou agente isolado, mas surge da interação entre eles; o que o aluno aprende não é produto de um único fator, mas da interação de múltiplos fatores, dentre eles, abordagem teórica que sustenta a metodologia de ensino e aprendizagem, material didático, condições do ambiente de aprendizagem, a interação com professor e colegas, etc.
2. A dependência ou sensibilidade às condições iniciais em sistemas caóticos pode nos sinalizar que os caminhos dos sistemas dinâmicos podem ser similares, mas não idênticos. Pontos de partida podem divergir exponencialmente em um momento posterior. Assim, a teoria do caos/complexidade ressalta a importância dos detalhes, podem ser as pequenas coisas que mais importam. No processo de ensinar e aprender uma palavra de incentivo ou de reprovação pode fazer toda a diferença nas condições de aprendizagem. Por isso, devemos prestar atenção em nossas interações, uma ação pode desencadear uma reação desproporcional (efeito borboleta).
3. Apesar de dar importância aos detalhes, não devemos perder de vista o todo, porque no comportamento de um sistema complexo não-linear, o todo não é construído em qualquer um de seus componentes. Não é fácil imaginar como se poderia estudar toda a aprendizagem, por isso lembremos da figura e do fundo, ora focalizamos um aspecto para sua análise ora outro. No processo de ensino e aprendizagem da língua na modalidade escrita não dá para abordar todos os aspectos gramaticais e discursivos ao mesmo tempo, devemos estabelecer prioridades, passos a seguir focalizando ora um aspecto, ora outro, privilegiando o processo e vislumbrando o produto final que é o texto inteligível.

Estas são algumas das características da Complexidade que podem nos ajudar a entender o processo de ensino e aprendizagem como algo dinâmico e imprevisível, o que pode nos libertar de crenças em homogeneizações e linearidades na aprendizagem e nos dar mais liberdade em propiciar oportunidades significativas de aprendizagem.

AFFORDANCES NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER

Um elemento importante discutido pelo paradigma da Complexidade é o conceito de *affordances*. Este construto pode nos ajudar a entender a complexidade do processo de ensinar e aprender, bem como perceber nosso verdadeiro papel enquanto docentes. De

acordo com Gibson (1986, p. 127), *affordance* é o que o ambiente fornece ao animal, tanto positivamente quanto negativamente, implicando uma complementariedade entre o animal e o ambiente de tal sorte que a propriedade “tem que ser medida em relação ao animal”, ou seja, *affordance* não é uma propriedade nem objetiva (externa, real, física) nem subjetiva (interna, fenomenológica, psíquica), mas talvez ambas. Tal complementariedade é uma manifestação da natureza ecológica da relação do indivíduo com o meio. Esse termo foi tomado da Ecologia pela Linguística Aplicada, pois a aprendizagem da língua emerge da interação do sujeito que aprende com seu ambiente (práticas sociais) de aprendizagem, da relação entre eles, que envolve agentes externos (tecnologias) e subjetivos (motivação), por exemplo.

Citando Norman (2004), Souza (2011, p. 43) destaca que “*affordances* são partes da natureza do ambiente e não têm que ser visíveis, conhecidas ou desejadas” e que “algumas *affordances* ainda estão para ser conhecidas, e pode ser que ninguém conheça todas as *affordances*, mesmo de objetos cotidianos”. Dessa forma, o que pode ser identificado como *affordance* em uma narrativa de aprendizagem é apenas aquilo que o autor percebe ou considera como tal. De certa forma, isso limita a capacidade do professor de discutir possibilidades e até de entender o aprendiz, a não ser que outras fontes de informação sejam utilizadas. Mas as oportunidades devem ser oferecidas, as atividades propiciadas para que o próprio aprendiz reconheça a partir da interação essa oportunidade para aprender. Nessa linha, Souza (2011, p. 43) chama a atenção para o fato de que, na perspectiva do observador, *affordances* “faz referência ao processo de perceber os objetos permeados de valoração”. O aluno pode perceber um valor que não foi concebido pelo professor em uma determinada atividade, mas a partir desta percepção ele pode aprender. O professor, portanto, deve ficar atento e sensível às manifestações e tentativas de aprendizagem de seus alunos, pois não há um único caminho a percorrer para se efetivar *affordances*.

Independente disso, podemos dizer que o papel do professor é o de criar oportunidades de aprendizagem para que o aprendiz amplie sua capacidade de percepção em relação ao ambiente (contexto sociocultural), às diferentes situações, aos gêneros discursivos, etc. Diferente de ser a fonte das oportunidades, ele envolverá os aprendizes em experiências variadas que permitam uma ampliação da autoconsciência do aprendiz e talvez do número de elementos que ele/a considere como *affordances* em sua experiência. As *affordances* muitas vezes não são efetivadas pelo aprendiz, porque ele não percebe as boas oportunidades de aprendizagem por não ter a colaboração do professor ou de qualquer outro par mais competente. A percepção de alguns aprendizes pode interferir na percepção de outros aprendizes de forma a gerar um fenômeno multiplicador positivo inesperado, o que na Complexidade chamamos de parâmetro de controle.

Outro aspecto importante é o papel da afetividade na atribuição do caráter de *affordances* a um elemento da experiência pessoal do aprendiz. O que vai definir aquilo que o aprendiz vai considerar como *affordances* não está exclusivamente ligado a fatores cognitivos como estilo de aprendizagem, conhecimentos e habilidades pessoais. A percepção de elementos e experiências como *affordances* também pode ser relacionada às relações afetivas estabelecidas dentro do sistema de aprendizagem. E, retomando o início da conceituação de *affordance*, essa interferência de aspectos afetivos pode funcionar para o bem ou para o mal.

Ao sistema de aprendizagem estão aninhados outros sistemas complexos, que podem interferir na percepção de *affordances*, como os sistemas da identidade, da motivação/afetividade e da autonomia. Como bem colocou Resende (2009, p. 28), “o contexto sócio-histórico do indivíduo é parte fundamental de sua identidade social e não há como estudar questões de identidade se esse contexto não for entendido como integrante do sistema e não apenas como *background*”. São recorrentes os traços cognitivos, afetivos, de autonomia, de motivação, de agência sobre o processo de aprendizagem. Resende (2009, p. 85) explica que “a identidade social é composta pela interação das múltiplas identidades que emergem na vida do indivíduo. Porém, cada identidade que emerge, influencia e é influenciada pelas outras.”. Conforme a autora (2009, p. 83) assinala, “[a] identidade na contemporaneidade não é fixa e estável, mas se ramifica e emerge a cada encontro social”. Entender o sistema da identidade é importante no sentido de o professor conhecer suas próprias identidades e propiciar ao aluno a possibilidade de conhecer as suas e manifestá-las em sua escrita.

Outro aspecto importante imbricado com as *affordances* é o sistema da autonomia, que Paiva (2005a) entende como um construto não apenas individual, mas também social³⁷. Para a autora, autonomia é:

[...] um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula³⁸. (PAIVA, 2005a, s/p, tradução da autora).

Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer as diversas conexões entre autonomia e *affordances*, tendo em vista que, segundo Paiva (1997), a inter-relação entre os diversos elementos existentes no processo de aprendizagem é uma realidade que deve ser considerada em um sistema complexo autônomo.

37 Essa definição é uma citação indireta da frase: “not only the individual mental states and processes, but also the social dimension” (PAIVA, 2005a, s/p).

38 No original: “Autonomy is a complex socio-cognitive system, manifested in different degrees of independence and control of one’s own learning process, involving capacities, abilities, attitudes, willingness, decision making, choices, planning, actions, and assessment either as a language learner or as a communicator inside or outside the classroom”.

Autonomia e motivação são elementos interdependentes e irremediavelmente integrantes dos processos de aprendizagem, conforme demonstrado por Paiva (2011). São sistemas aninhados que se influenciam mutuamente e até compartilham algumas características. Benson (2001, p. 47) afirma que a autonomia é uma “capacidade multidimensional que tomará formas diferentes para indivíduos diferentes, e também para o mesmo indivíduo em contextos diferentes ou em momentos diferentes”. Por sua vez, Morin (2001, p. 96) sustenta que “ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo por si e quase nada pelo universo”.

Na mesma linha, Dörnyei (2010a) afirma que a motivação deve ser tratada a partir de uma visão dinâmica que nos possibilita perceber que as características de um indivíduo com relação à sua motivação podem mudar ao longo do processo, e até mesmo ao longo do dia ou de uma atividade. A caracterização desses sistemas aninhados corrobora a percepção da aprendizagem (e do indivíduo) como sistemas complexos.

Neste trabalho, queremos chamar a atenção dos professores sobre os diferentes sistemas que se aninham ao sistema de ensino e aprendizagem da língua. Como professores, mesmo que queiramos ou acreditemos, não temos domínio sobre os diferentes sistemas e sobre a ecologia do processo de ensinar e aprender. Mas, podemos propiciar ferramentas, caminhos que ampliem a percepção dos alunos quanto às *affordances* do contexto de produção, dos artefatos comunicacionais, das diferentes situações para a aprendizagem. Podemos utilizar metodologias e práticas de ensino que motivem e levem os alunos a desenvolver sua autonomia. Podemos proporcionar momentos de aprendizagem que façam com que nossos alunos manifestem suas identidades livremente proporcionando um ambiente escolar acolhedor para sua emergência.

NARRATIVA DE APRENDIZAGEM: FERRAMENTA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

Barcelos (2020, p. 19) inicia a discussão no capítulo “Compreendendo a pesquisa (de) narrativa” afirmando que

Dentro de nós mesmos, existe uma narrativa sendo contada o tempo todo, repleta de outras pequenas narrativas, plenas de muitas emoções, de amor, frustração, alegrias, esperanças e desesperanças, otimismo, mágoas e rancores, entre outras. Essas narrativas nos fazem ser quem somos.

Temos que nos perguntar: que histórias contamos sobre nós mesmos, sobre os outros, como aprendemos? Podemos nos conhecer e conhecer o outro a partir dessas histórias? Essas questões poderão nortear reflexões importantes sobre a aprendizagem da língua materna.

Nesta discussão, não iremos discorrer sobre pesquisa narrativa nos moldes de Clandinin e Connelly (2000), nem sobre pesquisa com narrativa, cujas terminologias podem aparecer como auto narrativa, histórias de vida, autobiografias e histórias de aprendizagem de línguas. Este tipo de pesquisa se refere à utilização de narrativas em pesquisas qualitativas como um dos instrumentos de coleta de dados, conforme Pavlenko (2007). Segundo esse autor, existem várias maneiras de coletar narrativas. Elas podem ser diários, autobiografias escritas, podem ser orais ou visuais (desenhos, fotografias) ou multimodais.

Nossa proposta não é analisar o conteúdo ou proceder à análise temática (PAVLENKO, 2007) das narrativas, mas sim usar as narrativas como *affordances* da aprendizagem da modalidade escrita da língua. Entendemos o potencial das narrativas para a promoção da autonomia dos estudantes, visto que elas são meios pelos quais o sentido da atividade humana e da experiência são evidenciados. Narrar, pelo seu caráter reflexivo, pode levar o aluno a compreender o processo de ensino e aprendizagem da modalidade escrita da língua materna ao expressar suas dificuldades e entendimentos. Compreendemos que as narrativas de aprendizagem são meios de revelar, compreender e desenvolver o exercício da autonomia dos estudantes e de sua discursividade.

Miccoli (2010 *apud* VIANINI; ARRUDA, 2020) ressalta que relatar uma experiência é um processo dinâmico que pode evidenciar as interações na sala de aula. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido da aprendizagem e de (re)definir as ações dos professores mediante a leitura das dificuldades relatadas pelos alunos e as percebidas em sua escrita.

Van Lier (2008 *apud* VIANINI; ARRUDA, 2020) menciona que a aprendizagem bem-sucedida depende principalmente da atividade e iniciativa (motivação) do aprendiz, enquanto textos e professores cumprem uma função mediadora fundamental para o processo. Ou seja, é na ação e na interação juntamente com a percepção de *affordances* que ocorre a aprendizagem. Por meio das narrativas, o aluno poderá levantar hipóteses e buscar soluções sobre as dificuldades de expressão em relação à língua escrita, em uma atividade situada. Para isso, ele deve ser motivado pelo professor, que buscará estratégias de ensino para trabalhar as questões linguísticas pertinentes à escrita. Além disso, o professor terá condições de conhecer a identidade e a autonomia de seus alunos em relação à produção escrita, tendo subsídios para avaliar e intervir na realidade de cada um deles.

Nas narrativas de aprendizagem, o aluno terá oportunidade de refletir sobre seu percurso de aprendizagem, suas dificuldades e facilidades, imprimindo sua identidade na produção de um texto reflexivo e pessoal. O diário será meio através do qual o aluno irá interagir com o professor e consigo mesmo, contando suas experiências de aprendizagem em sala de aula e fora dela, ao mesmo tempo, desenvolvendo suas habilidades discursivas.

Assim, acreditamos que as narrativas de aprendizagem, das experiências em sala de aula podem ser recursos poderosos para ensinar e aprender sobre a modalidade escrita da língua materna, o que pode ajudar professores e estudantes a criarem contextos de aprendizagem favoráveis, aproveitando e efetivando as *affordances* disponíveis nas práticas sociais contemporâneas.

PALAVRAS FINAIS

A Complexidade é uma abordagem teórica que pode ajudar o professor a enxergar o processo de ensinar e aprender como imprevisível, cujas fronteiras são tênues, sensível às condições iniciais, um processo de adaptação e co-adaptação, de auto-organização e de reorganização constantes, de mudança ao longo do tempo. O processo é emergente da interação de diferentes agentes e sistemas aninhados, no qual parte e todo estão imbricados. Além disso, esse processo é sensível ao *feedback*, por isso o retorno do professor pode levar à mudança de comportamento e à emergência da aprendizagem.

Nessa abordagem, o professor é um dos agentes deste Sistema Adaptativo Complexo e por isso ele não tem domínio sobre todo o processo, mas pode agir como um parâmetro de controle³⁹, propiciando ao aluno ferramentas que facilitem a percepção das *affordances* do ambiente (contexto sociocultural) para um determinado fim, neste caso, a aprendizagem da modalidade escrita da língua materna.

Nesse sentido, as narrativas, materializadas nos diários de bordo, podem ajudar alunos e professores a entenderem como aprendem e como ensinam, aceitando a complexidade desses processos. Ao narrar as dificuldades e as habilidades em relação à língua escrita, o aluno pode desenvolver a autonomia tão necessária nas sociedades tecnológicas.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 17-37.

BENSON, P. **Teaching and researching autonomy in language learning**. London: Longman, 2001.

BRUNER, J. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

³⁹ Parâmetro de controle é um termo da Complexidade que diz respeito a um elemento que afeta a trajetória do sistema complexo, promovendo sua transição de fase.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco, CA: Jossey Bass a Willey Company, 2000.

DÖRNYEI, Z. The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. *In*: MACARO, E. (Ed.). **Continuum companion to second language acquisition**. London: Continuum, 2010a. p. 247-267.

DÖRNYEI, Z. Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *In*: HUNSTON, S.; OAKLEY, D. (Org.). **Introducing applied linguistics**: concepts and skills. v. 3, n. 5, London and New York: Routledge, 2010b. p. 74-83.

GIBSON, J. J. **The theory of affordances**. The Information for Visual Perception. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. p. 127-143. (Originalmente publicado em 1979).

HOLLAND, J. **Hidden order**: how adaptation builds complexity. Reading, MA: Addison Wesley, 1995.

KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? **Mélanges CRAPEL**, v. 33, p. 1-24, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. Research methodology from a complex system perspective. **The Modern Language Journal**, 92, ii, p. 200-213, 2008.

MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. C. F. Caos, complexidade e linguística aplicada: diálogos transdisciplinares. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, p. 215-235, 2007.

MICCOLI, L. S. **Ensino e Aprendizagem de Inglês**: Experiências, Desafios e Possibilidades. Campinas: Pontes, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

NORMAN, D. **Affordances and design**. 2004. Disponível em: <http://www.liacs.nl/~fverbeek/courses/hci/AffordancesandDesign.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2007.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE**: ensino e pesquisa, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso em: 08 fev. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomy in second language acquisition. **Eletronic Magazine** by Omar Villarreal and Marina Kirac, n. 146, ano 6, May 6th, 2005a. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>. Acesso em: 08 fev. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. Identity, motivation, and autonomy from the perspective of complex dynamical systems. *In*: MURRAY, G.; GAO, X.; LAMB, T. **Identity, motivation and autonomy in language learning**. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.

PAIVA, V. L. M. O.; MURTA, C. A. R. Tecnobiografias em três gerações. *In*: LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EdUNISC, 2020. p. 180-205.

PAVLENKO, A. Autobiographic Narratives as data in Applied Linguistics. **Applied Linguistics**, v. 28, n. 2, p. 163-188, 2007.

POLKINGHORNE. D. E. **Narrative Knowing and the Human Science**. Albany: State University of New York Press, 1998.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VAN LIER, L. An ecological-semiotic perspective on language and linguistics. *In*: KRAMSCH, C. (Org.). **Language acquisition and language socialization: ecological perspectives**. London/New York: Continuum, 2002. p. 140-164.

VAN LIER, L. Agency in the Classroom. *In*: LANTOLF, J.; POEHNER, M. (Ed.). **Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages**. London: Equinox, 2008. p. 163-186.

VIANINI, C.; ARRUDA, C. Narrativas e agência. *In*: GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 135-155.

APÊNDICE – ROTEIRO DE AULA

Projeto de ensino: “A complexidade da escrita: manifestações no Meu diário de bordo”

Objetivos: Propiciar ao aluno oportunidades de desenvolvimento de habilidades discursivas, identitárias, autônomas acerca da modalidade escrita da língua materna por meio de narrativas de aprendizagem materializadas em diários de bordo.

Conteúdos específicos: 1 – Narrativas (1.1 – Narrativas de aprendizagem); 2 – Diários de bordo; 3 – Registro de experiências de aprendizagem da modalidade escrita da língua materna. Neste item, o professor irá ler com os alunos diários de bordo, se possível, que o professor faça o seu próprio diário, e suas produções poderão servir de *affordances* para a percepção do aluno quanto ao gênero narrativa de aprendizagem e sua manifestação em diário de bordo.

Ano/Série escolar: Séries finais do Ensino Fundamental II

Número de aulas previstas: Projeto para ser desenvolvido ao longo do ano letivo – escrita do diário; leitura e acompanhamento pelo professor.

1 ou 2 Aulas para explicação do projeto e das ferramentas – narrativas de aprendizagem e diário de bordo.

Desenvolvimento:

Aula 1

O professor utilizará 1 aula para apresentação e explicação do projeto. Deve procurar na internet relatos e exemplos de diários de bordo para mostrar para os alunos, como os apresentados neste material e também na literatura exemplos de livros que representem os diários.

1º momento/Atividade 1

Inicie a aula lendo um trecho do diário de Anne Frank, para introduzir o tema das narrativas. Dialogue com os alunos perguntando-lhes se algum deles têm um diário pessoal, se conhecem alguém que escreve diários, se têm ideia de como seja este suporte. Discuta com os alunos as características da linguagem lidas no trecho do Diário de Anne Frank, como eles acham que deve ser a escrita de um diário. Esse primeiro momento é de discussão e reflexão sobre o gênero narrativo e suas características composicionais na produção do diário pessoal.

Atividade: Peça aos alunos que listem as características que chamaram mais atenção na leitura da narrativa. Pode-se fazer uma nuvem de palavras, lista no quadro ou escritas no caderno da disciplina.

2º momento/Atividade 2

Após a leitura e discussão, apresente o projeto “A complexidade da escrita: manifestações no Meu diário de Bordo”. Se possível, faça materiais visuais que chamem a atenção dos alunos. Explique o que é o diário de bordo, sua finalidade, o que espera que os alunos registrem, etc. Se o professor achar interessante e tiver habilidade, proponha uma oficina para confecção dos diários em uma aula específica, utilizando cadernos e agendas usados que ainda têm folhas em branco, ou faça uma campanha para arrecadação dos cadernos que serão usados como diários. Nessa oficina, leve materiais diversos para que os alunos soltem a imaginação para personalizarem seus diários.

Aula 2

Nesta aula, o professor irá trabalhar as narrativas de aprendizagem, o que elas são, qual é a sua finalidade, o motivo de serem importantes. O professor deve mostrar exemplos de narrativas de aprendizagem, conforme os apresentados nos materiais de apoio.

1º Momento/Atividade 1

Inicie a aula retomando o entendimento dos alunos sobre narrativas, os diferentes tipos de narrativa e introduza o tema das narrativas de aprendizagem.

Neste momento o professor irá trabalhar os diferentes tipos de narrativas, caracterizando-as teoricamente, ressaltando as narrativas de aprendizagem. Para fundamentar esse tema, consulte o material de apoio sugerido.

Atividade: Peça que o aluno faça um exercício de narrar o que aprendeu na aula em questão, de forma pessoal, livre, sem imposições. Neste ponto, o professor deve ressaltar que não existe uma “maneira certa” de narrar a aprendizagem, que ela é pessoal, que o aluno não deve se prender aos modelos apresentados, apenas os tomar como orientação.

2º Momento

O professor deve apresentar aos alunos o que ele pode registrar no diário, mostrando que ele será um confidente de suas dúvidas e anseios em relação a sua aprendizagem. Se o professor achar interessante, ele pode ir escrevendo o seu diário de bordo e socializá-lo com os alunos, lendo trechos para os alunos, no final da aula para motivá-los. Nesse momento, é importante o professor ressaltar as diferentes maneiras de escrever sobre si mesmo, apresentando diferentes oportunidades de aprendizagem, como diferentes diários.

Momento final/Atividade final:

Periodicamente, quinzenalmente ou mensalmente, o professor irá recolher os diários para leitura e acompanhamento do aluno, analisando as principais dificuldades apresentadas por cada um, dando seu *feedback*. O objetivo desta leitura é a interação e conhecimento da identidade escrita do aluno e não a preocupação com a correção linguística dos textos. Deixe recadinhos incentivadores para o aluno e procure não “rabiscar” seu diário com correções. A identificação dos problemas de linguagem recorrentes deve ser trabalhada em sala de aula de forma coletiva e sua identificação nos diários ajudará no planejamento das aulas do professor.

Textos/Material utilizado:

No texto 1, o professor terá acesso ao livro que fundamentou teoricamente este capítulo e vários exemplos de narrativas de aprendizagem, bem como definições de diferentes tipos de narrativas.

1 - GOMES JUNIOR, R. C. (Org.). **Pesquisa narrativa:** histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/44440958/Pesquisa_narrativa_hist%C3%B3rias_sobre_ensinar_e_aprender_l%C3%ADnguas.

No *site* (2) da Dra. Vera Menezes, o professor terá acesso a diferentes narrativas de aprendizagem de línguas, que servirão de exemplos.

2 - <http://www.veramenezes.com/narrativas.htm>

Sobre diário de bordo, o professor pode acessar o artigo (3) que, apesar de falar de outra disciplina, tem definições sobre o diário. E o *site* 4 para mais conhecimento.

3 - <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/42646/26797>

4 - <https://febrace.org.br/projetos/diario-de-bordo/#.YCUrJXVKhH4>

5 - No Pinterest, caso o professor queira desenvolver a oficina de construção dos diários, ele pode acessar o *link* 4: <https://br.pinterest.com/penelopeeiko/di%C3%A1rio-de-bordo/>

Sugestões de leitura ao professor:

Mão na massa: ferramentas para aprender e ensinar. Parábola. 2019. Produto do grupo de pesquisa Lalintec. Autoria dos capítulos sobre as seguintes ferramentas: Flickr, Padlet, Pinterest, Survey Monkey, JQBX, Vocaroo e Voki.

PAIVA, V. L. M.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. (reeditado pela Pontes, em 2011)

PAIVA, V. L. M. **Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Alexandra de Souza é mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É graduada e licenciada em Português-Inglês pelo Centro Universitário do Planalto de Araxá. Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação nas redes municipal, estadual e privada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2255590930448291>

E-mail: lexesouza1@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4308-5895>

Ana Amélia Calazans da Rosa é doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como docente adjunta na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) nos cursos de Licenciatura em Letras e como docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFTM) na linha “Estudos da Linguagem e Práticas Sociais”. Seus principais interesses de pesquisa são letramentos, multiletramentos e formação de professores de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3703347642982716>

E-mail: ana.calazans@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9079-1958>

Ana Flora Schlindwein é doutora em Linguística Aplicada e mestra em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora do Departamento de Letras LIBRAS (DELI) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras-Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe. É líder do grupo de pesquisa em Línguas Adicionais, LIBRAS e suas Literaturas (LALLI) e membro do grupo de pesquisa ELang.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9204633763162028>

E-mail: ana.flora.se@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0951-8124>

Andréia Silva Ferreira de Almeida é mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), tendo sido bolsista da CAPES. Especialista em Docência do Ensino Superior (FAMA), em Gestão Educacional (FIPAR) e em Supervisão Escolar (UCAM), é graduada em Letras pela FAFICLE e em Pedagogia pela FIPAR. Atualmente, atua como Professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Marechal Hermes em Estrela da Barra – MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2311321398808649>

E-mail: aalmeidasuper@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9690-1625>.

Carla Regina Rachid Otavio Murad é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), área de concentração em Teoria e Análise Linguística com ênfase em Análise Textual do Discurso. Tem mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo graduada em Letras-Tradução (Português-Inglês) pela Universidade de Brasília. Atualmente, é docente na graduação em Letras - Português e Inglês e na pós-graduação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3022917556531298>

E-mail: carla.murad@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8965-2624>

Cláudia Almeida Rodrigues Murta é doutora em Estudos Linguísticos e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É graduada em Letras, possui especialização em Língua e Literatura Brasileiras e em Ensino de Línguas Mediado por computador. É professora efetiva do ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro de Educação Profissional (CEFORES) e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1851421413333524>

E-mail: claudia.murta@uftm.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2735-2255>

Deolinda de Jesus Freire é doutora e mestra em Letras – Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Atualmente, é professora adjunta dos cursos de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), atuando também como professora permanente do Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702107768835683>

E-mail: deolinda.freire@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7372-9044>

Eliana Nagamini é doutora em Interfaces sociais da comunicação pela Escola de Comunicação e Artes (ECA/USP) e mestra em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). É autora do livro *Literatura, Televisão, Escola. Estratégias para leitura de adaptações* (Cortez) e organizadora da série Comunicação e Educação (Editus). Atualmente, atua como docente de Língua Portuguesa na Fatec São Paulo, do Centro Paula Souza, e é membro do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (ECA/USP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2025195436546789>

E-mail: eliananagamini@fatecsp.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9264-115X>

Fani Miranda Tabak é doutora em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara. Realizou pós-doutorado na University of Nottingham (UNINO), Grã-Bretanha, com bolsa CAPES. É Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), com pesquisa em estudos de narrativa poética e historiografia, modernidade e estudos de gênero. Nos últimos anos vem se dedicando a pesquisas que envolvem a abordagem da educação literária para a formação de jovens leitores e a reavaliação dos métodos e conteúdo do ensino literário na escola básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2487581466860951>

E-mail: fanitabak@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5647-1077>

Gilberto Antonio Peres é mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutorando em Estudos Linguísticos pela UFU. É graduado em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Patrocínio (MG), atual UNICERP. Atualmente, é professor de Língua Portuguesa da rede pública da SEEMG, atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7570036576440080>

E-mail: gilbertoaperes@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1251-5752>

Juliana Bertucci Barbosa é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação da UNESP/Araraquara. Realizou pós-doutorado junto ao programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da UNESP-Campus de Araraquara com bolsa PNPd/CAPEs. Atualmente, é professora e pesquisadora da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), atuando nos cursos de graduação em Letras e no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Foi coordenadora do Profletras/UFTM (gestão 2014-2017 e 2017-2019). É líder do grupo de pesquisa em Estudos Variacionistas (GEVAR), diretório do CNPq. É também professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2428313303884670>

E-mail: julianabertucci@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1510-633X>

Kátia Nazareth Moura de Abreu é doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atualmente, é professora e pesquisadora do Departamento de Letras da FFP-UERJ. Atua como docente no curso de Especialização de Língua Portuguesa e é professora permanente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Foi coordenadora do Profletras (gestão 2019-2021) da unidade da UERJ. A experiência no magistério estende-se como Professor Efetivo na Prefeitura de São Gonçalo, onde atuou da Alfabetização até o 9º ano. Além das atividades em sala de aula, coordenou o Centro de Línguas da Prefeitura Municipal de São Gonçalo. Na pesquisa, tem se dedicado às áreas de Morfologia, Psicolinguística Experimental e Letramento. É membro (pesquisador) do Grupo de Pesquisa “Linguagem e Sociedade” (FFP-UERJ-CNPq) e do Grupo de Pesquisa “Conversa de Professor” (FFP-UERJ-CNPQ). É pesquisadora do Laboratório de Eletroencefalografia e Rastreamento Ocular (LER/UFRJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7704205784835680>

E-mail: kabreu00@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8505-4512>

Kamilla Rodrigues da Costa é mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É graduada em Letras Português/Inglês (Licenciatura Plena) pelo Centro Universitário do Cerrado (Patrocínio/MG), atual UNICERP. É professora do quadro efetivo do Estado de Minas Gerais na Escola Estadual José Eduardo Aquino em Patrocínio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7617997432330801>

E-mail: kamillaprofessora@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6587-3828>

Maíra Sueco Maegava Córdula é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)/Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Atualmente, é professora do curso de Letras: Inglês e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Tem experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: prosódia, entoação, fonética, fonologia, línguas inglesa e portuguesa, ensino de língua e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1557592425715282>

E-mail: maira.cordula@ufu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1541-8496>

Maria Eunice Barbosa Vidal é doutora e mestra em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Atualmente, é professora adjunta dos Cursos de Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e coordenadora de área do Subprojeto Língua Portuguesa PIBID-UFTM. Também é docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Morfossintaxe da Língua Portuguesa e Ensino de leitura/escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8893710057057800>

E-mail: mariaeunice.vidal@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8434-143X>

Marinalva Vieira Barbosa é doutora em Linguística pelo IEL/Unicamp. Atualmente, é docente do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso, Leitura e Escrita (GEPADLE) e coordenadora da Coleção Fazer (A) Parecer da Editora Mercado de Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8103443442362053>

E-mail: marinalva.barbosa@uftm.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3538-8821>

Mayra Cantarella Silva é mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) com bolsa CAPES. É licenciada e bacharel em Letras Português/Francês pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus Araraquara. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa, PEB III, pela Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4673643185430569>

E-mail: mayracant@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6090-769X>

Maxwell Gregory de Faria é mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), sendo graduado em Letras – Português/ Inglês pelas Faculdades Associadas de Uberaba (FAZU). Atualmente, é professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas redes públicas municipal e estadual de educação da cidade de Uberaba (MG).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6140604956627527>

E-mail: max.defaria@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3424-2748>

Nathália Regina Argenau Branco Theodoro é mestra em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Atualmente, é professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Morro Agudo (SP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3852563962647264>

E-mail: nathaliarabt@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-2245>

Talita de Cássia Marine é doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara com estágio PDEE na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) e no Centro de Linguística da mesma universidade (CLUL). Realizou pós-doutorado na área de Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras: ensino de língua e literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente, é professora associada do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, atuando também no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras (Profletras) como membro permanente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1206893628421376>

E-mail: talita.marine@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3086-3961>

Viviane Barbosa Caldeira Damacena é CODA (*Child of a Deaf Adults*), possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), é pós-graduada em Educação Especial por essa mesma instituição e mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Tem proficiência em Libras pelo PROLIBRAS e é professora bilíngue português-Libras do CAS-Uberaba, atendendo alunos surdos em turmas bilíngues.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8904399967132125>

E-mail: vivicaldamacena@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3110-8036>

Publique seu e-book com a gente!

 **Letraria**[®]





 Letraria[®]